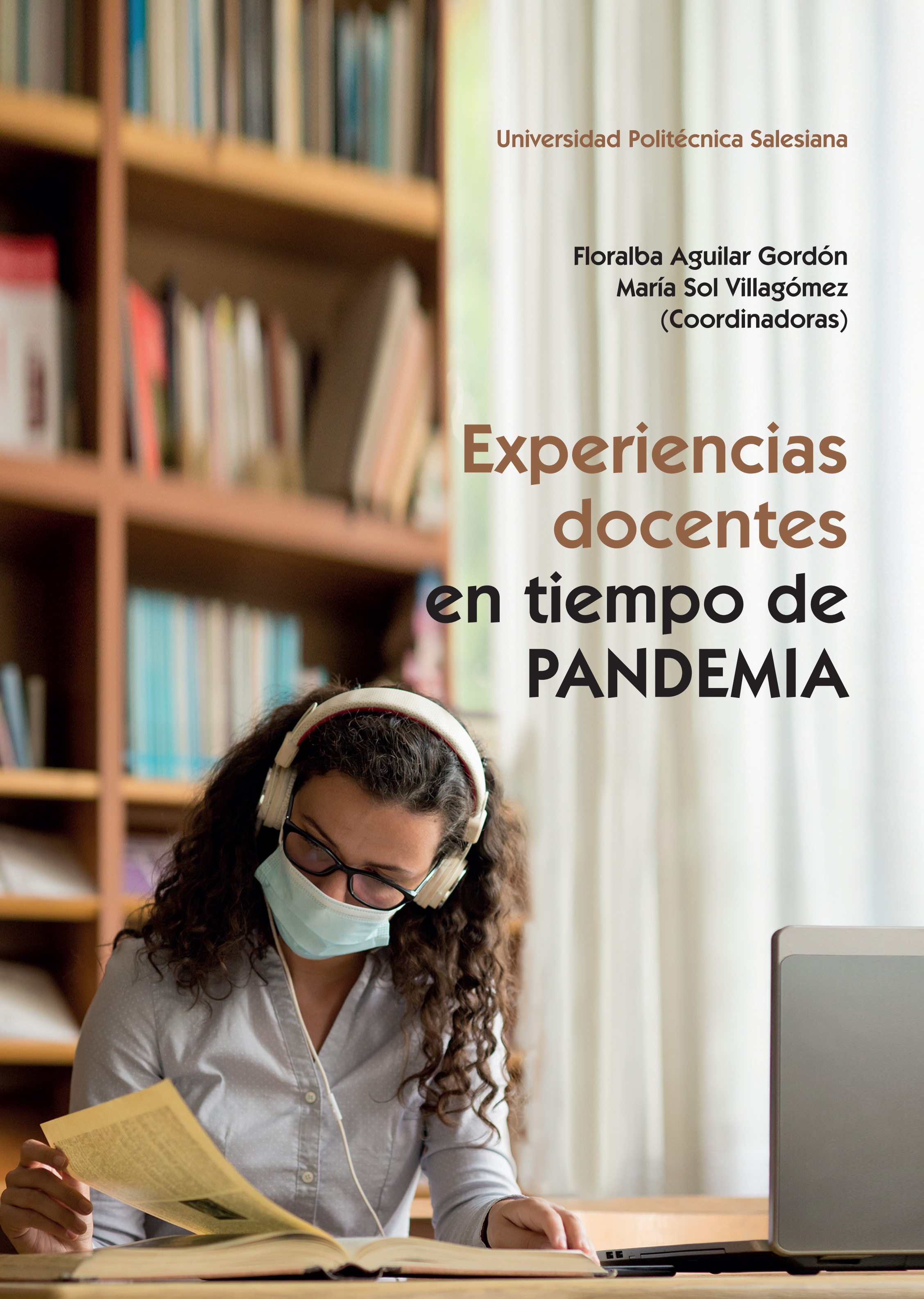


Universidad Politécnica Salesiana

Floralba Aguilar Gordón
María Sol Villagómez
(Coordinadoras)

Experiencias docentes en tiempo de PANDEMIA





Experiencias docentes en tiempo de pandemia

Floralba Aguilar Gordón
María Sol Villagómez
(coords.)

AGUILAR GORDÓN, F., and SOL VILLAGÓMEZ, M., eds. *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022, 357 p. ISBN: 978-9978-10-627-3. https://doi.org/10.7476/9789978108222.



Experiencias docentes en tiempo de pandemia

Floralba Aguilar Gordón, María Sol Villagómez (Coordinadoras)

Experiencias docentes en tiempo de pandemia



2022

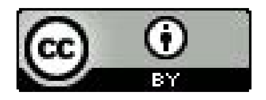
Experiencias docentes en tiempo de pandemia

©Floralba Aguilar Gordón, María Sol Villagómez (Coordinadoras)

1ra edición:	© Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador Casilla: 2074 P.B.X. (+593 7) 2050000 Fax: (+593 7) 4 088958 e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec VICERRECTORADO, SEDE QUITO Coordinación académica, sede Quito
Diagramación:	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
ISBN UPS:	978-9978-10-626-6
ISBN Digital:	978-9978-10-627-3
Impresión:	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana



Índice

Segunda Parte
Relatos y testimonios de prácticas docentes

Presentación

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven.

Hannah Arendt

Han transcurrido más de dos años desde el inicio del confinamiento por la pandemia provocada por la Covid-19 en el Ecuador. En ese momento la UPS estaba a punto de iniciar el ciclo lectivo 56 (marzo de 2020), que debido a la emergencia sanitaria tuvo que desenvolverse con el apoyo de los entornos virtuales de aprendizaje, las clases se desarrollaron en modalidad tele-educación. Como era de esperar, la tarea no fue sencilla, con el lema "La UPS no se detiene", estudiantes y docentes se enfrentarían el enorme desafío que significaría, no solamente cumplir los resultados de aprendizaje explicitados en los sílabos de las asignaturas de estudio sino además, sobrellevar las graves consecuencias que en diversos ámbitos de la vida fueron desencadenados por la complejidad de la realidad que se presentaba inesperada, sorpresiva y en no pocas ocasiones abrumadora ante nuestros ojos.

Detrás de las pantallas de la plataforma zoom que sirvió de ventana y puente, no solamente para la transmisión de conocimientos y construcción de aprendizajes, sino también para acompañar a esos jóvenes que hora a hora se presentaban con sus dolores y esperanzas, se encontraban los docentes, también dolidos, también esperanzados.

A medida que el confinamiento se prolongaba, la preocupación se descentró del desarrollo cognitivo para incluir el acompañamiento emocional de los jóvenes. Con enorme acierto, "Nos mueve la esperanza", sería el lema del aguinaldo 2021 del Rector Mayor de los salesianos. Transcurrido poco más de un año del inicio del confinamiento, la esperanza de la vacuna contra el SARS-CoV2 que empezó a aplicarse desde fines de mayo de 2021 a docentes y a estudiantes en agosto del mismo año, abrió la posibilidad de retornar a la "normalidad". Este anhelo se hace realidad poco a poco desde septiembre de 2021, cuando se opta por el trabajo en modalidad híbrida y en marzo de 2022 en modalidad presencial, ya con la población universitaria inoculada contra el virus.

Los hechos acaecidos durante los dos años que nos hicieron testigos de la emergencia sanitaria, colocaron sobre el tapete de la reflexión, no solo el sentido más profundo de la educación de nuestros jóvenes, sino que nos llevaron a encontrar nuevamente en la *pedagogía el lugar de la esperanza.* Precisamente estos años hemos sido testigos también del entusiasmo de docentes por enseñar y de lograr los aprendizajes deseados en los estudiantes; su preocupación por la vida de los estudiantes y por su felicidad.

También hemos podido apreciar en diferentes espacios un sinfín de alternativas pedagógico-didácticas y estrategias que fueron puestas en juego, mostrando así lo que la educación y los docentes somos capaces de hacer a pesar de las dificultades o limitaciones que una situación tan compleja como la crisis social provocada por la expansión del Covid-19.

El entusiasmo de muchos docentes por continuar con la tarea educativa nos animó a llevar adelante el proyecto editorial: *Experiencias docentes en tiempos de pandemia* que en su convocatoria contó con dos momentos. El primero, fue dirigido a profesores de la UPS para la presentación de relatos de sus experiencias docentes en tiempos de pandemia. El segundo momento consistió en convocar a docentes a la presentación de reflexiones en torno a la temática. La

convocatoria se extendió desde agosto de 2020 hasta marzo de 2021. La selección de trabajos se hizo en los meses siguientes, luego de la revisión de pares ciegos.

El libro presenta una nutrida selección de 19 trabajos con una participación de 27 docentes de diferentes áreas de la UPS, entre ellos, relatos que muestran el lado profundamente humano del profesorado, su sensibilidad, cercanía y compromiso con los jóvenes y sus vidas. La obra se convierte en una importante contribución a la documentación de la docencia de educación superior durante la pandemia, destacando el aporte prioritario del hacer docente y la innovación educativa como un elemento fundamental para dotar a la educación de la pertinencia que requiere, aun en momentos y circunstancias tan complejas como las vividas durante la pandemia. Por último, nos permite colocar en un alto nivel de importancia la revalorización del trabajo docente y su función en la sociedad.

María Sol Villagómez R.

Introducción

El texto *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* está estructurado en dos partes:

1. Discusiones necesarias sobre la educación superior en tiempo de pandemia.
2. Prácticas docentes en época de pandemia expresadas a través del relato.

En la primera parte, se presenta un conjunto de nueve artículos que buscan fundamentar teóricamente la situación actual de la educación conforme a las circunstancias que estamos viviendo, de manera que:

Robert Fernando Bolaños Vivas, en su artículo *La filosofía de la Educación ante la crisis sanitaria COVID-19, una oportunidad de humanización*, considera que la crisis sanitaria de la COVID-19 ha puesto de manifesto la profunda crisis humana que pone a prueba la calidad de los seres humanos, razón por la cual el autor intenta demostrar la deficiente respuesta antropológica a las complejas exigencias y complejidades de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, en este sentido, en el artículo reflexiona sobre la dimensión de la alteridad, la historicidad y la temporalidad humana.

Así mismo, Jessica Lourdes Villamar Muñoz, presenta el documento *Una reflexión en torno a la esencia del acto educativo, la concientización y compromisos para la transformación personal y ciudadana por COVID-19*, en el que da a conocer algunos elemen-

tos de importancia que trae consigo la transmisión del coronavirus (COVID-19) en el Ecuador, evidencia los cambios provocados, las medidas adoptadas por diferentes instancias gubernamentales, las dimensiones de su alcance en la vida cotidiana y en las actividades educativas; en fin se propone el análisis de diversas situaciones y desafíos del COVID-19 en la realidad ecuatoriana.

Desde esta perspectiva, Catya Ximena Torres Cordero, estructura un artículo denominado *Educación-familia una articulación urgente*, en el que expone diferentes criterios sobre la importancia de la articulación de las instancias educativas y la familia, sugiere los cambios que se deben realizar en la configuración de la comunidad educativa; revisa el rol de la familia y su ausencia en años anteriores a la pandemia; muestra la confluencia de factores estresores en la familia y las múltiples crisis que el sistema familiar enfrenta; plantea la necesidad de fortalecer los vínculos educación-familia, familia-educación con miras al gestionamiento del cambio, la incertidumbre y los riesgos que implica.

Jefferson Alexander Moreno Guaicha y Alexis Alberto Mena Zamora siguen con el manuscrito: *Aportes de Leonidas Proaño para la interpretación de la crisis educativa*. Los autores realizan una breve contextualización de la situación mundial y de las grandes incertidumbres generadas por la pandemia de la COVID-19 que han transformado la dinámica de las sociedades rompiendo con la acostumbrada normalidad que para el caso de América Latina puso de manifiesto las desigualdades existentes en el campo educativo fundamentalmente. En el caso ecuatoriano y debido a que un alto número de personas es población indígena y en condiciones de pobreza, para superar en algo la situación de estos sectores, se proponen analizar las aportaciones de Proaño para la educación en estos nuevos escenarios.

Por su parte, Diana Yaneth Ávila Camargo, presenta el artículo: *Utilidad e importancia de la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales*, en el que manifiesta que a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria a nivel mundial de la OMS por la ex-

pansión del contagio del virus SARS-CoV-2, enfermedad conocida como COVID-2019 en 2020, los sistemas de educación del mundo tuvieron que dar un giro a la educación virtual, en línea, híbrida o remota, cambios que inicialmente generaron mucha inestabilidad en los espacios educativos en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior, por disposiciones gubernamentales desde mediados de marzo 2020, las instituciones educativas comienzan a proponer diversas estrategias de tipo tecnológico, social, económico, político, pedagógico, didáctico, estadístico, salud, para continuar con el proceso educativo. En este contexto, la autora reflexiona acerca de la utilidad e importancia de la enseñanza de las ciencias sociales para docentes de educación básica en formación en la Universidad Politécnica Salesiana.

Siguiendo el abordaje de la temática, se encuentra el artículo *Propuesta para el uso del aula invertida en las clases de matemática*, presentado por Jhon Hermison Arias Rueda y Carlos Alberto Romero Romero, quienes analizan los efectos generados por la pandemia del COVID-19 en la comunidad educativa, en la relación docente-estudiante. Por una parte, el estudiante, habituado a las clases presenciales ha tenido que acostumbrarse a sentarse frente a un computador o a un dispositivo móvil que le permita recibir clases y que en el camino ha encontrado una serie de distractores que le ofrece la misma tecnología y que se ha convertido en un asunto difícil de controlar. Por otra parte, el docente ha tenido que adaptarse a nuevas plataformas e-learning, ha tenido que poner a prueba sus competencias digitales, se ha visto obligado a evolucionar rápidamente para la innovación de los procesos de enseñanza y para poder mantener la atención de sus estudiantes. Este escenario ha dificultado aún más las clases de matemáticas, aspecto que motiva a los autores a desarrollar una propuesta metodológica de aula invertida basada en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle V3.9 para la enseñanza de matemáticas a nivel superior.

Desde esta misma óptica de reflexión, Ana María Narváez Garzón y Sylvia Tatiana Rosero Palacios exponen *El aprendizaje colaborativo como una buena práctica docente*, como una alternativa para responder a los nuevos requerimientos de la sociedad en la que las instituciones educativas a nivel superior buscaron adaptarse para responder a las demandas generadas como consecuencia de la pandemia del COVID 19. Las autoras consideran que el éxito de los esfuerzos realizados ha reflejado las fortalezas institucionales, la calidad de sus objetivos, la trayectoria, la experiencia, el respaldo económico, el acceso a los insumos tecnológicos, el liderazgo de sus directivos, etc. En este proceso, las autoras sostienen que el protagonismo y la responsabilidad del éxito de la gestión académica universitaria depende del manejo pedagógico y didáctico de los docentes por lo que se proponen identificar al aprendizaje colaborativo como una de las acciones que puede considerarse como buena práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, Priscilla Rossana Paredes Floril, Miriam Bernarda Gallego Condoy y Miriam Mariana Gallegos Navas, presentan el documento: *El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión*, en el que se proponen exponer acerca de las experiencias más significativas, vivencias personales y profesionales que afrontaron los docentes durante los primeros meses de pandemia, en tal sentido, la emergencia sanitaria se convierte en un desafío para el ejercicio docente y para la educación. Las vivencias personales estuvieron marcadas por el temor a la enfermedad y a la pérdida de los seres queridos y el consabido confinamiento; las vivencias profesionales, según las autoras estuvieron marcadas por el cambio de modalidad laboral y la experiencia para atender a la diversidad de estudiantes, aspectos que serán expuestos teniendo como base los registros anecdóticos y el intercambio de experiencias a través de medios virtuales entre pares docentes.

Para cerrar este bloque de reflexiones, Frank Bolívar Viteri Bazante, Néstor Antonio Castillo Mantuano y Jaime Arturo Chela Chim-

borazo, proponen el trabajo: *Investigación cualitativa en la carrera de psicología durante el contexto del confinamiento*, sostienen que con la llegada de la pandemia causada por la COVID-19, la docencia se abrió paso en medio de la incertidumbre, el temor y los estragos de la pandemia para adaptar las clases a la modalidad online cuando muchos ni siquiera conocían esta modalidad de estudio, otros carecían de estrategias para desarrollarla y varios no tenían una metodología clara para avanzar, lo que evidencia que el rol del maestro y de la organización de las instituciones resultaron desafiantes frente a la nueva circunstancia que tuvieron que enfrentar. Los autores proponen analizar la educación superior en el nuevo escenario; explicar las dificultades y oportunidades desde la docencia, el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo en práctica de la docencia en la asignatura de metodología de la investigación cualitativa dictada de manera online en la carrera de Psicología durante el confinamiento.

En la segunda parte del texto, denominada *Prácticas docentes en época de pandemia expresadas a través del relato*, son aprobados diez relatos que explican la praxis cotidiana del accionar docente en tiempos de pandemia.

En este tenor, Leonela Cucurella Landín en Sentidos y afectos de la docencia en pandemia, se propone responder a dos interrogantes: ¿Cómo motivar el aprendizaje en pandemia? y ¿Cómo construir lazos en este nuevo mundo plano, sin volumen, sin alma?

Por su parte, Jessica Lourdes Villamar Muñoz y José Alcides Baldeón Rosero, presentan el relato *Una reflexión en torno al acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos*, en el que se proponen responder a cuestionamientos como los siguientes: ¿cuáles son los gritos (realidades y necesidades) que tienen los estudiantes de contextos vulnerables? ¿cómo disminuir la brecha que surge cuando nuestros destinatarios no tienen, ni cuentan con los insumos tecnológicos para responder a su proceso formativo? ¿qué estrategias o recursos se deben integran o innovar para incluir para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan los resultados de aprendizaje y lleguen a expre-

sar los indicadores de logro propuestos en las diversas asignaturas? ¿cuál es el compromiso que deben asumir los docentes, la institución educativa para garantizar la continuidad en este complejo contexto y evitar la deserción?

Sigue el relato presentado por Narcisa Jessenia Medranda Morales y Roberto Miguel Sánchez Montoya, con su documento *Educación en tiempos de pandemia: debate para un nuevo espacio de aprendizaje*, en el que se proponen responder a dos preguntas: ¿Qué decimos sobre educación online en tiempos de pandemia?, ¿qué posibilidades abrimos para una nueva forma de instrucción?

De la misma manera, Patricia Sofía Villagómez Rodríguez, estructura el documento *Realidades educativas en la pandemia: dos relatos*, en el que explica las maneras de responder a la pregunta sobre ¿cómo educar?, en el contexto de la pandemia.

A continuación, se presenta el relato de María Elena Ortiz Espinoza: *Retos y posibilidades de aprendizajes mediados por una plataforma digital en la educación superior*, en el que a manera de reflexión, expone algunos aprendizajes, temores, e incertezas que acompañaron el desarrollo de la docencia durante los primeros meses de pandemia, en este sentido la autora se propone repensar la profesión y cómo generar aprendizajes para avanzar en medio de la zozobra para reaprender el ejercicio profesional como docente universitaria.

Javier Emilio García Navas presenta el relato *El apego, la pantalla y la soledad*, en el que el autor expresa la experiencia vivida durante las clases dictadas en el período 56 (abril-septiembre, 2020) clases que se realizaron a través de la virtualidad impuesta por la pandemia.

Avanza la reflexión, Joe Llerena Izquierdo con el relato *Experiencia de capacitación a profesores y de acompañamiento a los jóvenes universitarios con estilo salesiano para contrarrestar la ansiedad durante la pandemia*, en el que expone las iniciativas y vivencias experimentadas por los docentes universitarios durante el tiempo de crisis

sanitaria a nivel mundial; el autor se propone como objetivo plantear elementos que permitan afrontar las dificultades de jóvenes con un acompañamiento docente al estilo salesiano.

En este contexto, Nelson Cley Peralta Quishpe, presenta el relato *Gracias al SARS-CoV-2*, en el cual se propone responder a la pregunta ¿Cuánto nos conocemos realmente?, y, desde esta misma perspectiva, Rosita Graciela Espinoza Gavilánez, elabora el relato *Vivir la pandemia en tierras lejanas*, cuya pregunta directriz de la reflexión es ¿Qué enseñanza nos quiere dejar como seres humanos esta pandemia?

Este proceso de reflexión concluye con la narración de las experiencias expuestas por Fredi Portilla Farfán en el relato: *Cátedra, internet y una huerta.*

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

PRIMERA PARTE
Discusiones necesarias sobre la educación superior

La Filosofía de la Educación ante la crisis sanitaria COVID-19, una oportunidad de humanización

Robert Fernando Bolaños Vivas[1]

Carrera de Filosofía y de Educación
Miembro del Grupo de Investigación
en Filosofía de la Educación (GIFE).
https://orcid.org/0000-0002-8413-3534
rbolanosv@ups.edu.ec

Introducción

La crisis sanitaria de la COVID-19 ha puesto de manifiesto la profunda crisis humana que, quizá sea tan o más grave que la primera. En efecto, los problemas y las consecuencias de la crisis sanitaria han puesto a prueba la calidad de los seres humanos que habitamos este hermoso planeta. De aquí que este trabajo intenta poner de manifiesto la deficiente respuesta antropológica ante las complejas exigencias y complejidades de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Adicionalmente, se analizan y retoman aquellas clásicas dimensiones antropológicas que, además de haber sido sometidas a una prueba en torno a su pertinencia y validez, ahora manifiestan su urgencia y actualidad como los instrumentos más óptimos para

1 Magíster y doctor en Filosofía, Magister en docencia universitaria y administración educativa, docente a tiempo completo de la Carrera de Filosofía, y Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

superar eventos de crisis como la que la humanidad ha vivido. En este sentido, se reflexiona sobre la dimensión de la alteridad, la historicidad y la temporalidad humana.

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es evaluar la calidad de la respuesta humana, en sus diversas dimensiones, y su relación ante situaciones de crisis y los desafíos para la educación y formación de los seres humanos.

La metodología que se sigue es reflexiva, analítica y hermenéutica. Es decir, se reflexiona y analiza el contexto actual de crisis sanitaria, interpretando las reflexiones suscitadas para extraer y proyectar aspectos útiles y pertinentes para la formación de los seres humanos del presente y del futuro.

El trabajo consta de las siguientes partes. En la primera parte se realiza un análisis crítico y una descripción fenomenológica de la humanidad ante la crisis de la COVID-19 para, en la segunda parte, revisar las dimensiones fundamentales del ser humano y cómo una revalorización y redescubrimiento antropológico-educativo de estas, puede contribuir para que la humanidad esté mejor preparada para responder pertinentemente a eventuales crisis venideras. Finalmente, en la tercera parte, se presentan otros problemas y desafíos derivados de situaciones críticas para la educación contemporánea.

Descripción fenomenológica de la humanidad ante la crisis de la COVID-19

La crisis de la COVID-19 se inició de manera abrupta e inesperada. En efecto, nadie se imaginó las dimensiones y la complejidad que esta situación iba a adquirir, en los distintos aspectos, a nivel planetario. Todos imaginaban que el confinamiento duraría unos cuantos días y luego se volvería a lo habitual y rutinario de la vida. Ya al inicio de ese breve lapso en el que la mayoría de las personas estuvimos confinadas, se evidenciaron actitudes que reflejan un lamentable egoísmo e indiferencia humana; pues, las personas aba-

rrotaron los supermercados y acapararon los productos de primera necesidad, sin considerar que los demás se quedaban desprovistos de lo mínimo necesario para vivir. Enseguida, ante la posibilidad de que el virus se propague, se impusieron una serie de normas de tipo sanitario como el uso de la mascarilla, el lavado de manos y el distanciamiento social. Llamaba la atención las actitudes de indiferencia que muchas personas asumieron ante esas mínimas normas que, básicamente, presuponían respeto y sensibilidad hacia el bienestar integral de todos.

El prolongado confinamiento provocó dificultades en múltiples empresas y negocios, consiguientemente, millares de puestos de trabajo se perdieron y con ello, muchas familias dejaron de contar con los ingresos necesarios para el sustento básico. Esta situación extrema clamaba la solidaridad de los más afortunados y de algunas instituciones públicas para lograr atender las necesidades básicas de alimentación y salud de estas familias, sin embargo, la respuesta fue efímera e insuficiente. No faltaron los escándalos de corrupción en los procesos de "compras públicas de emergencia" en la adquisición de alimentos e insumos sanitarios por parte de entidades públicas de casi todos los países latinoamericanos[2]. En varios países surgieron múltiples problemas de corrupción en las autoridades ante la urgente adquisición de las pruebas que servían para detectar el virus. Estas lamentables actitudes de corrupción, además del evidente e inhumano oportunismo, denotan una impresionante ausencia de sensibilidad ante las situaciones límite de la enfermedad, el dolor ajeno y la muerte.

Lo cierto es que la pandemia ha puesto en evidencia las inconsistencias y debilidades del estilo de vida moderno y posmoderno. En palabras de Luis Fernando Fernández (2020), estos tiempos de crisis invitan a revisar "un antropocentrismo carente de sentido ético, de la fe ciega en el progreso tecno-científico como panacea que lo resol-

2 Ver el 11ro Webinario en Tiempos de COVID-19, Santiso Carlos, Herrera Lorena, Zubek Isadora. (2020). La otra pandemia: Corrupción en tiempos de coronavirus. https://bit.ly/3JDH7hy

vería todo, del riesgo que supone la experimentación científica sin principios éticos" (párr. 7). En este sentido y con la finalidad de evitar el contagio y volver a la "nueva normalidad", se desencadenó una desenfrenada carrera para obtener la primicia de la vacuna contra el coronavirus entre los países que forman parte de los grandes bloques geopolíticos. No todas las investigaciones que competían para descubrir la "vacuna salvadora", siguieron los transparentes, sistemáticos y rigurosos procesos de la investigación científica, dejando dudas en cuanto al tiempo que se necesitaría habitualmente para obtener una vacuna segura, pues se hablaba de que se necesitaría entre cinco o diez años. De aquí la pregunta sobre la posibilidad, pertinencia y efectividad de acortar los plazos o de saltar las etapas generales del ciclo de desarrollo de la investigación de una vacuna que, de acuerdo con el trabajo de L. Urbiztondo, E. Borrás y G. Mirada (2020), debe seguir las siguientes etapas:

- Etapa exploratoria
- Etapa preclínica
- Desarrollo clínico
- Revisión reglamentaria y aprobación
- Fabricación
- Control de calidad

Adicionalmente, como si lo anterior fuera poco, una vez que algunas vacunas han demostrado ser eficaces y confiables, en el proceso de distribución a nivel mundial, surge el problema de la inequidad en la distribución inclusiva de estos fármacos, sobre todo, en aquellos países en vías de desarrollo con ingresos bajos. Aquí, ha llamado la atención la manera cómo las grandes potencias, con gobiernos y poblaciones con un alto poder adquisitivo, se han adelantado en la adquisición de las vacunas, acaparando para sus poblaciones y relegando a los países más pobres a un limitado acceso para la respectiva inmunización de extensas poblaciones con limitado poder económico. Aunque, es verdad que han surgido iniciativas como el Mecanismo de Acceso Mundial a las Vacunas contra la COVID-19

(COVAX), sin embargo, esta idea demuestra aún no ser muy eficiente en cuanto al acceso al inmunizador de aquellas poblaciones más vulnerables y excluidas. La meta principal de dicha iniciativa es la de:

> Crear una cartera amplia, diversa y activamente gestionada de vacunas candidatas contra la COVID-19 para potenciar al máximo la probabilidad de éxito de varias candidatas, de manera que se disponga finalmente de las mejores vacunas y que el suministro sea suficiente y equitativo para los grupos que tienen la máxima prioridad a nivel mundial. (Organización Panamericana de la Salud, 2020, párr. 2)

En la configuración de esta iniciativa, no se hace las pertinentes diferenciaciones y consideraciones entre los países cuya situación de desarrollo es aún precaria y aquellas naciones cuyas capacidades de influencia y de poder adquisitivo son cuantitativamente superiores. En efecto, "se prevé que todos los países participantes paguen el mismo costo total por cada dosis de la vacuna independiente de su vinculación a COVAX" (Organización Panamericana de la Salud, 2020, p. 6).

Ante esta decepcionante y degradante situación, cabe preguntarse sobre el rol de la reflexión filosófica, en general y de la Filosofía de la Educación, en particular en estos tiempos de complejidad e incertidumbre. Aquí son bienvenidas las palabras de Luis Fernando Fernández Ochoa (2020), cuando afirma que:

> La filosofía puede ayudarnos a revisar nuestros hábitos para saber el rumbo que le hemos dado a la vida, de manera que hagamos las correcciones que sean necesarias, tanto en el ámbito personal como en el plano social. Por ejemplo, revisando el estilo de vida del hombre contemporáneo: el individualismo, la falta de vínculos familiares y comunitarios que ha conllevado a muchas personas vivir en la soledad y el anonimato, el egoísmo del que solo piensa en lo suyo y permanece indiferente ante la suerte de los otros, el consumo desaforado de cosas que en realidad no se necesitan, los excesos, la imposibilidad de detenerse para encontrarse con los otros y consigo mismo, la falta de referentes que dejan al hombre sin soporte

espiritual. En fin, la reflexión filosófica puede aportar mucho en las actuales circunstancias (párr. 2).

Uno de los aspectos interesantes y desafiantes de la actual crisis sanitaria, financiera y humana provocada por la COVID-19 es la invitación que el ser humano ha recibido para revisar una serie de estilos de vida que, sin duda, tienen que ver con las dimensiones fundamentales del ser humano y con la necesidad de una urgente revalorización y redescubrimiento antropológico-educativo de dichas dimensiones. Este es el tema del siguiente apartado.

Revalorización de las dimensiones fundamentales del ser humano ante situaciones de crisis

La pluridimensionalidad humana. Desde lo sistémico y complejo para una "formación multidimensional"

Un punto de partida seguro, que los educadores debemos tomar en consideración, es el hecho de que educar en el siglo XXI es algo complejo y que requiere ampliar la razón para escuchar e integrar ideas, cosmovisiones, metodologías y propuestas educativas. El pensar que la realidad y la educación es algo unidireccional, simple y de fácil comprensión y ejecución es lo que Edgar Morin califica como "la patología del pensamiento contemporáneo". En efecto, para Morin (1994), una educación que no tenga en cuenta la multidimensionalidad de la realidad se convierte en "un pensamiento mutilante" (p. 12) y una educación con estas características conduce necesariamente a acciones mutilantes.

De aquí surge la necesidad de ampliar el pensamiento y la práctica educativa, pues la solución a los múltiples y complejos problemas que enfrenta la educación contemporánea no puede provenir solo de la fría racionalidad tecno-científica, con la implementación de sus artefactos y herramientas; ni pude depender solo de la aplicación aislada de tal o cual propuesta pedagógico-didáctica.

Una posible respuesta que consiga poner en diálogo a las variadas visiones y propuestas pedagógicas y didácticas, proviene de la perspectiva de la complejidad sistémica. Esta perspectiva implica que el educador del siglo XXI deberá dar importancia a aquellos aspectos de la realidad en general y de la vida humana, en particular, que no son racionalizables desde la ciencia y la lógica occidental, pero que son portadoras de una gran significatividad para individuos y colectividades de las más variadas latitudes. Sensibilidades locales como: el concepto de la pachamama, el *Sumak Kawsay*, los saberes y prácticas de medicina ancestral, entre otros, constituyen aspectos propios de las cosmovisiones andinas que tienen un estatuto especial que no siempre se someten a las reglas frías, rigurosas, secuenciales, lógicas y utilitarias del método científico y de las tecnociencias occidentales. Estos aspectos locales no deben ser abandonados o descuidados por parte del quehacer educativo, sino que precisan de un tratamiento especial, dialógico, abierto, creativo y complementario.

Una concreción práctica del paradigma de la complejidad sistémica, aplicable a la educación del siglo XXI, es el diálogo trans e interdisciplinario. En efecto, se puede afirmar que, en el campo de la educación y el conocimiento, la interdisciplinariedad ofrece un camino para superar aquella fragmentación del saber que la excesiva especialización parece hacer inevitable, permitiéndonos conseguir una cierta unidad del saber (Agazzi, 2002). En definitiva, el acercamiento interdisciplinario aplicado a la educación no trata de oponerse a las disciplinas o de olvidar su especificidad epistémica; más bien, se trata "de un planteamiento que, frente a problemas complejos, trata de poner en diálogo varias ópticas disciplinares y específicas, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda a través de la síntesis de sus diferentes aportaciones" (Agazzi, 2002, p. 241).

La vocación intersubjetiva y relacional del ser humano

La filosofía del siglo XX, sobre todo desde el final de la Primera Guerra Mundial, ha acentuado la dimensión intersubjetiva, dialó-

gica y relacional del hombre (Lucas Lucas, 1999, p. 241), a tal punto de considerarla como un:

> Fermento renovador de la mayoría de las disciplinas humanistas, desde la ética, la psicología, la sociología y la política, pasando por la filosofía del lenguaje, la hermenéutica y las ciencias de la comunicación, hasta la pedagogía, la medicina y la teología (Coll, 1990, p. 3).

Estos tiempos de crisis sanitaria y humana, con sus "confinamientos y distanciamientos sociales" exige una revalorización de la dimensión inter-personal del ser humano, pues el aislamiento y la desconfianza ante el otro, amenazan con afectar seriamente esta dimensión tan profundamente humana. Es preciso reafirmar que el ser del ser humano, su verdadera esencia, se encuentra en la dimensión intersubjetiva, en el encuentro dialógico con los demás. En este sentido, Martin Buber, parafraseando a Ludwig Feuerbach, afirma que "El hombre individual (…) no tiene la esencia del hombre (...). El ser del hombre se halla en la comunidad, en la unidad del hombre con el hombre…" (Buber, 1995, p. 58).

Desde el pensamiento dialógico e intersubjetivo de Martin Buber, se puede afirmar que el ser humano está constitutivamente abierto a la relación con los demás. En efecto, en la relación básica "yo-tú", cada sujeto capta la existencia del otro humano como una presencia y un acontecimiento único e irrepetible; cada presencia humana siempre será en primera persona y de manera inmediata; cada ser humano será una realidad radical y, por eso, la absoluta alteridad del otro "se presenta" ante mí y me invita a entrar en la relación. En definitiva, la reflexión sobre la alteridad constitutiva de la esencia humana lucha contra la clausura y el anonimato del ser, en su concreta y cotidiana aparición y revelación existencial. Este sentido de alteridad constitutiva y cotidiana, entendido como un evento único, es descrito por Buber de una manera cotidiana, en los siguientes términos: "si se ve a alguien, se le habla, uno se dirige precisamente a él de modo corporal, naturalmente, pero también, en justa medida, con el alma en tanto se dirige a él la atención" (Buber, 1997, p. 45).

La realización humana no puede darse al margen del otro ente humano, porque, como afirma Martin Buber, "yo llego a ser yo en el tú; al llegar a ser yo, digo tú" (Buber, 1998, p. 18). Incluso en estos tiempos, caracterizados por una desconfianza en el otro, el cual es mirado con desconfianza, como un potencial maleante y un posible contagiador, es preciso renovar el valor intrínseco de la presencia del sujeto humano en y para la relación personal. Tal presencia no viene reducida solo a la presencia de un objeto para observar, explicar y juzgar, como si se tratase de un número en un conjunto utilizable o un proyecto utilitario.

A esta relación de presencia inconfundible en la que el sujeto humano constituye una realidad irreductible en la que no caben los reduccionismos u objetivaciones utilitarias, Buber le denomina "encuentro" o también relación "yo-tú". Es precisamente esta relación dialógica *con el otro en cuanto otro*, en su ser único y total, lo que confiere a la realidad humana una significación nueva y, más exactamente, una significación dialógico-relacional, a tal punto que Buber hablará de una auténtica categoría antropológica, hermenéutica y ontológica que permea toda la realidad humana; se trata de la categoría ontológica fundamental del "*zwischen*" que desde el alemán se traduce como el *entre*, entendido como el "lugar ontológico" donde se "construye" la verdadera relación dialógica. Esta categoría se explica como aquello que sucede "entre" las personas cuando estas entran en relación y encuentro dialógico. De aquí que, si la relación dialógica tiene que ver con la estructura esencial humana, no puede verse seriamente afectada ni desaparecer ante eventos coyunturales como la pandemia de la COVID-19. La concretización de la relación *entre* un yo y un tú, implica también una reciprocidad que es fruto de la respuesta que el yo es llamado a dar a la interpelación ética de un tú humano; esto porque en el encuentro el otro está frente a mi yo en persona y yo estoy frente a él. Esta mutua presencia es inmediata y lleva a un intercambio recíproco en la relación, no solo verbal, sino también puede incluir aspectos concretos de la existencia del otro, sabiendo que, si no respondo, puedo ser existencialmente culpable.

Esta breve reflexión en torno a la relación dialógica entre las personas, aunque se ha visto afectada por la pandemia de la COVID-19, ha intentado explorar esta dimensión profundamente constitutiva del ser humano. De aquí que, ante las potencialidades que contiene la relación dialógica entre las personas, solo cabe el sentido de maravilla y estupor ante la presencia de un tú humano. Por eso, también en estos tiempos de crisis sanitaria y humana, vale la pena reinaugurar los esfuerzos para revalorizar la relación intersubjetiva, que nos permita aún soñar con un mundo fraterno en el que, quienes formamos parte de esta gran familia humana, seamos capaces de decir al otro, ¡gracias por ser y existir!

El ser humano, un ente histórico y temporal con memoria humanizante

La crisis sanitaria de la COVID-19 llegó de una manera inesperada y violenta, a tal punto que, enseguida fueron evidentes las falencias y debilidades, no solo en el orden sanitario, económico, investigativo o infraestructural, sino sobre todo en el aspecto humano. En efecto, el ser humano prepandemia vivía alienado y distraído en las cosas de la inmanencia del mundo, comprando y vendiendo, viajando y disfrutando, derrochando y descartando. La pregunta sobre el sentido y el significado de la vida tendía a desaparecer; el ser humano olvidó que es un ser frágil, histórico y temporal. La historia y la temporalidad humana es un mar en el que ya se está navegando, cuyo avance y desarrollo es impredecible y desafiante. El ser humano está en la historia, a veces de manera alienada e inconsciente, olvidando que la forma de existir, inmanente a la esencia humana, es histórica (y por tanto contingente), temporal y por eso limitada y finita.

La crisis sanitaria obligó al ser humano a repensar y rediseñar su dimensión histórica y temporal. La dimensión de la historicidad indica el modo específico de existir del ser humano; pero también indica que cada ser humano realiza su propia existencia a partir de un nivel cultural alcanzado, ya sea por otras generaciones, en tensión esencial

hacia un futuro que está lleno de nuevas posibilidades; dichas posibilidades se le presentan al hombre porque es inteligente y libre, capaz de autoconciencia y de decisión (Lucas Lucas, 1999, p. 229).

De aquí que la historicidad es una característica que solo se encuentra en el ser humano porque solo a este le es posible ser consciente de existir y estar viviendo en un contexto y en un tiempo bien determinado y de comprender los desafíos y posibilidades que dichos contextos complejos le presentan. De aquí que uno de los desafíos y potencialidades que contiene este complejo tiempo de crisis de la COVID-19 es la posibilidad de reconfigurar las concepciones sobre la existencia humana y sobre todo de ciertos estilos de vida, muchas veces enajenantes y superficiales, que distraen a ser humano de aquello que sí es importante en la vida humana: la vida, la salud, la familia, la relación cálida y dialógica con los demás, la realización personal, la trascendencia. Esta crisis sanitaria y humana, contiene la posibilidad de asumir la propia existencia como es, es decir, contextual, contingente, fugaz y limitada, con la consciencia de que el propio contexto vital y el tiempo con el que cada ser humano dispone es el espacio y tiempo con el que cada uno cuenta para realizarse, para ser feliz y dejar una huella positiva e indeleble en este mundo.

Si la historicidad es la forma específica como el ser humano existe, se comprende que el hombre como ente histórico y temporal es una dimensión fundamental de la existencia humana. En efecto, desde el pensamiento de Martin Heidegger, la vida que cada uno vive en su "aquí y ahora", con sus crisis y sobresaltos, no solo contiene significados pedagógicos de enseñanza y aprendizaje que apuntan hacia el futuro, sino que también esas posibilidades responden a un entramado de experiencias previas que heredamos desde nuestros antecesores (Heidegger, 1997, p. 377). Por eso, es correcto afirmar que la existencia humana, no es solo proyecto y proyección, sino que también, es herencia, tradición, historia. Como lo afirma Enrique Muñoz Pérez (2021):

> Heidegger busca con ello dinamizar una concepción de la historia fixista o esencialista que entienda los hechos o los acontecimientos del pasado como objetos o cosas que forman parte de la exposición permanente de un museo, los que cobran sentido cuando rara vez son visitados (p. 277).

Por eso, de acuerdo con la dinamicidad de la vida humana, esta experiencia histórica de emergencia sanitaria de la COVID-19 que ha trastocado la integridad de la vida de los seres humanos, debe constituirse en maestra que enseñe a la humanidad y nos dé lecciones de "vida buena" para el aquí y ahora, con la esperanza de que, de una vez por todas, seamos capaces de re-configurar los estilos de vida humana, últimamente minados por un excesivo utilitarismo pragmático y un consumismo exagerado. En el contexto de la concepción heideggeriana de la historia, lo peor que le puede acontecer al ser humano, es que la crisis de la COVID-19 se convierta en hecho histórico más para coleccionar y contar, sin haber aprendido y cambiado nada.

El hecho innegable es que, a cada ser humano en particular y a la gran familia humana en su conjunto, nos tocó vivir esta experiencia de crisis que cuestionó una serie de dimensiones humanas fundamentales como: la natural capacidad humana de interrelación; la experiencia dramática de las situaciones límite como la enfermedad y la muerte de personas cercanas y lejanas; la contingencia de las seguridades económicas y geopolíticas, entre otros aspectos. Esta coyuntura histórica debe fecundar, no solo el pensamiento y las ideas sino, sobre todo, la capacidad humana de reconfigurar falsos paradigmas que, descuidando lo esencial, han privilegiado lo superfluo.

No está por demás mencionar algunas de estas falacias paradigmáticas que, poco a poco, se han ido apoderando del imaginario colectivo: el olvido de que el ser humano es un ente contingente que hoy está y mañana quizá ya no; la falsa idea de que el otro tú humano no es importante en la realización personal y colectiva, sino que más bien es un "algo" y no "alguien" que es medio para el alcance del bienestar; la creación de necesidades materiales superfluas no

esenciales para la vida buena; el consumismo desmedido y la implantación de la cultura del descarte; el olvido de la centralidad de la familia en su rol formativo y educativo de los futuros ciudadanos, entre otros aspectos.

El hecho histórico de la COVID-19 debe marcar un hito en la vida humana para que, ante situaciones de emergencia planetaria, se opte por lo que nos hace más humanos y no por aquello que nos deshumaniza; se elija el respecto y la sensibilidad ciudadana hacia el bien de todos y no el egoísmo y el aprovechamiento lucrativo; se priorice lo humano por sobre lo material. Que, ante otra probable experiencia de emergencia de este tipo, constatemos con alegría que los ciudadanos hemos cambiado y

> … ha aparecido una ciudadanía disciplinada, solidaria y resiliente. No solo nos hemos preocupado por los nuestros y por los demás, sino que además lo hemos reconocido, verbalizado y visibilizado como nunca. Estos días la realidad familiar se ha asomado con frecuencia a nuestras videoconferencias y nos ha vuelto a humanizar, súbitamente y por sorpresa. Hemos aprendido a cuidarnos nosotros para cuidar a los demás (IDEAS LLYC, 2020, p. 11).

Solo de esta manera, cada individuo y la humanidad entera, estará preparada para enfrentar experiencias de crisis como la del COVID-19, la cual podría constituirse en una auténtica crisis con potencialidades civilizatorias y humanizantes.

Problemas y desafíos que se derivan de situaciones críticas para la educación contemporánea

Se proponen cuatro aspectos que necesitan considerarse y actualizarse para configurar una educación que forme a los nuevos ciudadanos que precisan los emergentes y vertiginosos tiempos que estamos viviendo en los inicios del siglo XXI. Los cuatro aspectos son:

a. Estar atentos a las nuevas realidades que desafían a la educación.

b. Renovar la opción educativa por el ser humano: Es la naturaleza humana la que es educable.
c. Una educación que no descuide la pluridimensionalidad humana. Desde lo sistémico y complejo para una "formación multidimensional".
d. Hacia un ensanchamiento de la razón en el quehacer educativo.

a. Estar atentos a las nuevas realidades que desafían a la educación

Basta una mirada atenta al contexto de crisis sanitaria de la COVID-19 para saber que el mundo en el que vivimos es una realidad compleja y dinámica, en constante cambio y con permanentes elementos de novedad que retan a la inteligencia y, en especial, a la educación de las nuevas generaciones. De esa complejidad desafiante para la educación. Edgar Morin ha expuesto de manera suficiente y completa (2001). Hay desafíos nuevos para la realidad educativa del Ecuador y del mundo como: la vulnerabilidad general de la humanidad ante situaciones de emergencia; la llegada de grandes grupos humanos (con las consecuencias y problemas que eso conlleva, tanto para los que reciben a estas personas, como también para los que llegan); el enorme desarrollo tecno-científico con sus múltiples productos y artefactos que perecen trastocar aspectos esenciales del ser humano (como la interrelación, el diálogo, la comunicación). Pero tampoco hay que olvidar otros desafíos ya conocidos, pero no suficientemente elaborados e integrados al quehacer educativo, como: el rol de la educación en la capacidad ciudadana de convivencia y respecto integral a los demás; la contaminación medioambiental, la globalización, la corrupción generalizada, entre otros problemas.

Sobre el tema de la migración de los pueblos, debido a situaciones socio-políticas y económicas desde diversos países latinoamericanos, es preciso educar a las nuevas generaciones en la capacidad de convivir con el diverso, formando en el respeto y tolerancia del ser humano diferente; evitando toda actitud de xenofobia y fortale-

ciendo la capacidad de ponerse en lugar del otro, de compartir sus situaciones, su contexto; esperanzas y sueños.

En lo que tiene que ver con la tecno-ciencia; es decir, la fusión de la actividad científica y tecnológica que tiene como resultado la gran oferta al público de productos y artefactos que han pasado a formar parte de la vida de las personas modificando los estilos de vida, típicamente humanos, como la comunicación, el diálogo, la relación interpersonal, etc. Ante esta realidad, es preciso que el ser humano sea actor y gestor de estos recursos, los cuales nunca deben considerarse como fines en sí mismos, sino medios que estén bajo el liderazgo del ser humano, que contribuyan al permanente proceso de humanización. Aquí, es urgente enseñar a los estudiantes a hacer un uso responsable de su libertad en el uso de los recursos y herramientas tecnológicas; que se enseñe a gestionar los recursos tecnológicos (celular, tabletas, ordenadores, etc.), con la competente tutoría pedagógica y didáctica de los docentes, para que dichos recursos estén en función del aprendizaje dinámico e innovador y no se conviertan en medios de enajenación, de alienación deshumanizante.

b. Renovar la opción educativa por el ser humano: la educabilidad de la naturaleza humana

Ya Diógenes y Demócrito usaron la expresión *antrophine physis* (naturaleza humana) insinuando la necesidad de distinguir al hombre del resto de los seres, aunque los griegos no insistirán demasiado en esta diferencia ya que el concepto de naturaleza quedó referido básicamente al mundo natural; solo por extensión se aplicaría a los hombres (Burgos, 2009). Pero la pregunta es: ¿es pertinente o no una diferenciación entre naturaleza (física, material) y naturaleza humana? Aunque, entre los pensadores no hay un acuerdo definitivo sobre este punto, sostenemos que el ser humano es mucho más que una mera materia evolucionada, pues al adquirir conciencia y autoconciencia el ente humano toma distancia de la materia física y adquiere una connotación peculiar, diferente, compleja, indeterminada y libre. El ser humano, al no someterse a las determinaciones de la materia

orgánica, es productor de culturas, es capaz de adquirir virtudes y practicar valores; en pocas palabras, es educable. No cabe duda de que esta nuestra posición contrasta con las ideas naturalistas sobre el ser humano que, desde los fisicalistas griegos, pasando por los evolucionistas darwinianos, llegan hasta los trabajos del norteamericano Edward Wilson y su controversial trabajo de sociobiología animal aplicada a los seres humanos de la década de los 70[3]; para estos, el ser humano no se diferencia sustancialmente de los otros animales.

Actualmente, el naturalismo se manifiesta con mucha fuerza en un animalismo que compara y hasta suplanta al ser humano con los animales no racionales (concretamente se verifica una extremada sensibilidad y amor hacia el mundo animal y, por otro lado, altos niveles de indiferencia ante el dolor humano). Siguiendo a Carlos Barrio (2018), el movimiento posmoderno del animalismo reduce la humanidad a pura biología y sigue una filosofía de la sospecha que ve en toda manifestación cultural humana una forma de opresión encubierta a la naturaleza. Para los animalistas posmodernos la cultura diferenciaría al ser humano respecto de cualquier animal solo cuantitativamente, pero no cualitativamente. Mas aún, el ser humano es concebido como un depredador destructivo y malvado. Si bien es cierto que todo ser vivo merece respeto y consideración, los datos objetivos nos dicen que el ser humano, por el hecho de ser autoconsciente y libre; por el hecho de ser portador de facultades superiores como la inteligencia y la voluntad, ocupa un lugar preponderante en la pirámide existencial. Somos esencialmente distintos; somos portadores de una esencia peculiar. Precisamente, por eso, todo ser humano es digno de respeto, dignidad y consideración. Naturalmente, el hecho de que el ser humano es portador de facultades superiores, más que vanagloriase o aprovecharse de ello, tiene la responsabilidad

3 En el último capítulo de su obra Sociobiology: the New Synthesis (1975), Wilson se da el trabajo de transpolar las reglas generales del comportamiento social de los animales a la vida social de los seres humanos.

de ser un administrador inteligente de los recursos naturales para evitar romper las armonías que todos necesitamos para vivir.

Como consecuencia de esto, no se puede cambiar la dignidad humana, por el afecto desmedido a los animales o vegetales. Es el ser humano quien es educable; es el ser humano quien es el destinatario de la acción pedagógica y didáctica; destinatario de la acción científica y educativa. Es el ser humano quien se educa para que sea un administrador sensato de todos los recursos colocados bajo su responsabilidad. En definitiva, urge una educación que revalorice la naturaleza humana; que se enseñe a amar la humanidad.

c. Hacia un ensanchamiento de la razón en el quehacer educativo

De la reflexión precedente, se puede deducir la necesidad de que el quehacer educativo contemporáneo debe encontrar las motivaciones epistemológicas suficientes para vislumbrar la necesidad de salir de la univocidad prototípica de la razón científica y tecnológica. Este esfuerzo de ensanchar la razón se inspira en algunos aspectos de los saberes que se los denomina “no occidentales” (como el *Sumak Kawsay*, los saberes y prácticas de medicina ancestral), para denotar su configuración teórica y práctica paralela al sentido predominante de la racionalidad tecno-científica y metodológica occidental. Este camino paralelo no implica confrontación, pues se considera que es impostergable la convivencia armónica de las diversas racionalidades, sin olvidar su especificidad y lo complejo que resulta este desafío para la educación del siglo XXI. En suma, una educación pertinente para el siglo XXI presupone apertura a la complementariedad disciplinar, pedagógica y didáctica; implica el respeto y tolerancia a la diversidad humana; necesita tener en cuenta las múltiples dimensiones que el ser humano tiene; exige que nuestra inteligencia racional se ensanche en sus contenidos, métodos y horizontes.

d. La digitalización de la educación: problemas, potencialidades y desafíos en tiempos de COVID-19

La mayoría de los trabajos de investigación constatan que es una realidad problemática el hecho de que las tecnologías y las redes digitales ya conquistaron todos los ámbitos de la vida y el ser humano se convirtió en un ente cuantificable al más mínimo detalle. Adicionalmente, es evidente el hecho de que la educación está cambiando, a pesar de una realidad social y educativa desigualmente conectada, en la que todas nuestras acciones y relaciones digitales están de alguna manera mercantilizadas.

Lo cierto es que la pandemia del COVID-19 superó cualquier reflexión y presentó cuestiones más urgentes. Ante la contingencia de que millones de estudiantes y de personas se vieron forzadas a recibir sus clases e informaciones de modo remoto, se evidenció el problema de las grandes desigualdades y el crecimiento de las brechas en el acceso digital. En este sentido la, en ese entonces, vicepresidenta del Ecuador, María Alejandra Muñoz, en una entrevista con la Agencia EFE con Elías L. Benarroch, afirmó que:

> Las cifras dicen que las condiciones de vida y de educación han sido afectadas, y ahí tienes desigualdad más en lo vertical que en lo horizontal. Es decir, desigualdad por sexo, o el incremento de violencia intrafamiliar. Asimismo, en el acceso a la educación, no todos tienen las mismas condiciones: un niño con desnutrición crónica no puede acceder a educación digital porque no tiene la misma capacidad para entender (Muñoz, 2020).

Es verdad que los modos de participar en la cultura digital se enseñan, se aprenden y son importantes insumos para mejorar la calidad de uso de las tecnologías que se aplican en la educación. Lo cierto es que acceder o no acceder sigue siendo una diferencia radical en países como los latinoamericanos y que es evidente que estamos desigualmente conectados en una época en la que, queda demostrado, necesitamos de internet y de las redes de telefonía para sostener la vida cotidiana (Jubany & Rexach, 2020).

En el caso ecuatoriano, se puede constatar que el porcentaje de hogares con acceso a internet aún es muy bajo, con una gran brecha entre el área urbana y el área rural. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) del Ecuador, en 2019, los hogares ecuatorianos que tuvieron acceso a internet fue el 45,5 % a nivel nacional; el 56,1 % en el área urbana y tan solo el 21,6 % en el área rural (INEC, 2020, p. 10) (ver tabla 1).

Tabla 1
Porcentaje de hogares con acceso a internet por área (2018 y 2019)

Área	2018	2019	Variación significativa 2018 y 2019
Nacional	37,2 %	45,5 %	Sí
Urbana	46,6 %	56,1 %	Sí
Rural	16,1 %	21,6 %	Sí

Adaptado de INEC (2020, p. 10).

Como se puede ver en la tabla 1, el porcentaje de personas, de cinco y más años, que utilizan computadora a nivel nacional es del 41,0 % durante los últimos 12 meses; en el área urbana el 46,6 %; y en el área rural tan solo el 28,9% (INEC, 2020, p. 11) (ver tabla 2).

Tabla 2
Porcentaje de personas que utilizan computadora por área (2018 y 2019)

Área	2018	2019	Variación significativa 2018 y 2019
Nacional	50,1 %	41,0 %	Sí
Urbana	55,6 %	46,6 %	Sí
Rural	38,2 %	28,9 %	Sí

Adaptado de INEC (2020, p. 11).

En cuanto al uso del teléfono celular, en las personas de cinco años y más en 2019, el porcentaje de la población ecuatoriana que tiene al menos un teléfono celular activado se ubicó en 59,9 % a nivel nacional; 65,6 % en el área urbana y 47,6 % en el área rural (INEC, 2020, p. 16).

Tabla 3
Proporción de personas que tienen teléfono celular activado por área (2018 y 2019)

Área	2018	2019	Variación significativa 2018 y 2019
Nacional	59,0 %	59,9 %	No
Urbana	65,2 %	65,6 %	No
Rural	46,0 %	47,6 %	No

Adaptado de INEC (2020, p. 16).

La relevancia de los datos anteriores, en materia educativa, tiene que ver con la gran brecha en cuanto a la conectividad y el acceso a las modernas tecnologías de la comunicación e información en cuanto a las áreas rural y urbana. Es notorio que el área rural del Ecuador aún sigue siendo marginada y carente de inclusión en cuanto a la accesibilidad al internet y a las modernas tecnologías de la comunicación e información que se han convertido en instrumentos básicos en los momentos de emergencia sanitaria que vive la humanidad. Adicionalmente, como bien lo afirma Patricia Ferrante (2020), "las condiciones para el acceso —con computadora o sin ella, con celular pre o post pago— también determinan las posibilidades para una forma exitosa de trabajo en la relación de la escuela con la vida digital" (p. I). Un poco más adelante, Ferrante aclara:

> Que el entusiasmo de digitalizar aceleradamente el currículum y usar internet para sostener una academia confinada y diferida se enfrenta con una serie de preguntas problematizadoras que desafían a la investigación educativa; dichas preguntas son: ¿cómo garantizar el acceso a contenidos digitales?, ¿cómo usar esas redes para

> promover usos educativos? Y, finalmente, ¿cómo podemos pensar en una cultura digital-educativa inclusiva, más allá de la pandemia? (Ferrante, 2020, p. I).

De acuerdo con Patricia Ferrante (2020), la sociedad en red comenzó con mucho entusiasmo a fines del siglo XX. La autora afirma que:

> Fueron muchos los que depositaron enormes expectativas en la tecnología como la solución a todos los problemas. Internet y las redes de comunicación que sostienen al mundo conectado las 24 horas de los siete días de la semana implicarían un cambio fundamental: dentro de los anuncios más drásticos, se llegó a suponer que con estas nuevas tecnologías llegaría el fin de las fronteras entre países (seríamos realmente globales); el cierre de la escuela tal cual la conocemos (para qué la necesitamos, si accedemos conectados al conocimiento sin intermediarios); el acceso total a la información y la cultura (…). Una idea central de los tecnoentusiastas era el fin de los intermediarios (…), conectados todos podíamos ser un medio (Ferrante, 2020, p. I).

Internet venía con la potencialidad de revolucionarlo todo, desde la educación hasta las formas de vivir y participar en las democracias liberales. Lo cierto es que el acceso a la información, los modos de participar y de gestionar han cambiado con la digitalización, sin embargo, también la tecnología digital necesita de una mirada crítica, o al menos atenta a entender cómo suceden estos intercambios (Ferrante, 2020). En efecto, Saskia Sassen (1998) previene sobre el hecho de que el entorno digital es un tipo de espacio público que puede ser privatizado y ser motivo de exclusiones: "(…) internet transforma todo, pero también reproduce las desigualdades estructurales en las que vivimos, les agrega una capa. En algunos casos, las profundiza" (Sassen, 1998, p. 553).

De esta forma, el internet y las tecnologías de la información y comunicación, en materia de derechos, libertades, democracia e inclusión educativa no ha resultado ser un aspecto emancipador e inclusivo, sino que se ha convertido en una auténtica "ciber-utopía".

Más bien, en estos tiempos de emergencia sanitaria, han surgido y se han potencializado amenazas potenciales como la posibilidad de que "alguien sabe todo el tiempo todo lo que hacemos, dónde estamos, con quién" (Ferrante, 2020, p. II). La privacidad de las personas se ha visto seriamente afectada y los perfiles de datos proveen y producen información que se usa con unos fines que en muchos casos desconocemos.

La relación de la educación con las tecnologías y los medios digitales no nació con internet. Los educadores ya se han preocupado sobre la manera cómo incluir al cine, a la TV, a la radio en el proceso educativo. Según Patricia Ferrante (2020), las computadoras empezaron a tener más presencia en los años noventa, tanto para la gestión como en espacios específicos como los laboratorios de informática y ofimática. A fines del siglo XX, cuando el planeta ya se conectaba con velocidad, los organismos internacionales discutían acerca de la necesidad o no de sumar a la educación. En 2001, Marc Prensky hablaba de los "nativos digitales", que tuvo una enorme incidencia en los medios y en algunos programas de integración de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la educación, cuando en aquel momento ya era mucho más que una computadora.

Para 2005, Nicholas Negroponte, el fundador del Media Lab del Instituto Tecnológico de Massachusetts, lanzaba su programa One Laptop Per Child (OLPC), promotor del modelo 1 a 1 (una computadora por chico) inicialmente para el nivel primario de países de ingresos bajos o medios bajos. La investigadora Morgan Ames, señala que los chicos nacidos en esta era tenían una inclinación natural hacia lo digital. Muchos países de América Latina iniciaron programas pilotos 1 a 1 en zonas rurales o urbanas, o a nivel nacional, como el caso de Ceibal, en Uruguay (Ferrante, 2020, p. II). En Ecuador, se han dado iniciativas dispersas, ya sea de estamentos públicos o sujetos privados, que no obedecen a un plan sistemático y continuo de inclusión educativa en lo referente a las tecnologías y acceso al internet con fines educativos.

Lo cierto es que, en el mundo de la educación, las tecnologías digitales se han integrado en la educación, tanto por decisiones institucionales como por debajo, en los dispositivos que portan docentes, alumnos y otros actores educativos. Casi la mayoría de quienes hacen educación tienen acceso al celular, tabletas u ordenadores: alumnos de los últimos grados de primaria y todos los actores de nivel secundario, universitario y terciario están conectados. Los celulares son una presencia más en las aulas (y a veces un conflicto: ¿se deja de lado en algún momento?), coexisten con otras pantallas y son parte de un ecosistema con formas de lo que Inés Dussel ha denominado una "atención flotante" (Dussel, 2017): es decir, que se está en el aula, pero también se está conectado con el afuera, con otros más allá de la presencialidad.

En suma, los modos de integración tecnológica con la educación pueden ser genuinos o aparentes (aunque efectivos en la mercantilización educativa). Si son genuinos, pueden producir cambios positivos en el aprendizaje, expandir la experiencia y la inclusión educativa; en cambio, desde lo aparente, no pasarán de ser meras incorporaciones tecnosolucionistas, sostenidas por la falsa idea de que la sola presencia de computadoras o aplicaciones promueve cambios (Maggio, 2019).

Maggio continúa explicando que, si la computadora termina reemplazando a la carpeta de papel, estaremos ante una integración aparente. En cambio, si un docente en un aula más o menos conectada, planifica un objetivo de enseñanza que integre usos de tecnologías digitales, diseña experiencias para realizar colectivamente, produce una clase que integra actores, espacios y tecnologías, estaremos ante un escenario de integración genuina (Maggio, 2019). Para que ocurra una integración genuina es fundamental la tarea de los y las docentes como articuladores o mediadores competentes de ese proceso. No es cierto que los jóvenes "sepan" de tecnologías digitales, ni sean, per se, creativos o sepan cómo construir un discurso multimedial. También ellos deben aprender y ejercitarse en esas habilidades. Tampoco es ver-

dad que los docentes están fuera de esa cultura. Esa construcción es y seguirá siendo colectiva y colaborativa, no solo porque lo que sabemos lo sabemos entre todos, sino porque el autoaprendizaje de los conectados nunca será posible de modo individual (Ferrante, 2020). Lo certero es que la educación ocupa un lugar central en la cultura digital: hay cosas que se tiene que enseñar y que se articulan con una misión histórica: la de enseñar a ser ciudadanos. Hay aspectos de las nuevas tecnologías de la educación que todos tendremos que aprender y ejercitar. Esa es la dinámica del acto educativo.

> No cabe duda de que la educación es parte fundamental en la realidad virtual, pues es la que acopla actores, prácticas e instituciones de este tiempo de emergencia y de otros tiempos, no solo porque es la institución que lleva el acceso a las poblaciones más vulnerables —con un esquema que se repite en buena parte de América Latina—, sino porque es el espacio común para aprender a ser ciudadanos en los contextos de emergencia y en todas las situaciones que vive el ciudadano del siglo XXI (Ferrante, 2020, p. I).

Si la pandemia COVID-19 ha obligado a la educación a desacoplarse, y a ser una educación en salida para llegar a estudiantes donde estén, en lugar de ser el espacio (físico) de espera para el encuentro, vamos a aprender otra forma de educación en tiempos extraordinarios y el acto educativo va a enseñar un nuevo modo de estar juntos aprendiendo a ser mejores personas y mejores ciudadanos de una sociedad que entra en pausa y que exige que nos cuidemos unos a otros, recordándonos que la solución solo puede alcanzarse a través de la acentuación de la dimensión intersubjetiva (Ferrante, 2020).

Conclusiones

La coyuntura sanitaria de la COVID-19 ha tomado por sorpresa a la humanidad. De aquí que es preciso una preparación, no solo con una mejor infraestructura sanitaria e investigativa, sino sobre todo por medio de una preparación sobre la calidad cultural, educativa y humana de quienes hacemos parte de este hermoso

planeta. En efecto, es preciso trabajar en aquellas dimensiones tan profundamente humanas como la capacidad de interrelación con los demás, sabiendo que el otro humano es esencial, no solo en el éxito o fracaso de la realización individual, sino también en la supervivencia de la humanidad en su conjunto.

La autoconciencia sobre las dimensiones humanas de la historicidad, temporalidad y las situaciones límite como la enfermedad y la muerte, recuerdan al ser humano su carácter contingente y limitado. Sin embargo, la vivencia histórica de la pandemia de la COVID-19, inteligentemente estudiada y analizada, puede constituirse en una maestra que pedagógicamente nos ayude a aprender de los errores infraestructurales, humanos y educativos, para estar mejor preparados para superar con éxito otros probables momentos críticos que seguro no faltarán en el futuro.

Lo cierto es que la pandemia de la COVID-19 ha permitido evaluar en profundidad la calidad, no solo de la infraestructura sanitaria, tecnológica o educativa de las colectividades sino, sobre todo, ha posibilitado medir la calidad humana de los ciudadanos, autoridades y científicos que son los que, al fin y al cabo, padecen y gestionan las crisis por las que ha pasado, pasa y pasará la humanidad.

Los problemas, falencias y fragilidades, en el ámbito sanitario, educativo y humano, que han quedado en evidencia a propósito de la pandemia por la COVID-19, lejos de desalentar el trabajo de los agentes involucrados, se constituyen en auténticas oportunidades, no solo para estar mejor preparados para eventuales y futuras crisis de alcance planetario, sino sobre todo para ir configurando un mundo en el que la vida buena esté al alcance de todos los que hacemos parte de esta gran familia humana.

Referencias bibliográficas

Agazzi, E. (2002). *El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. Revista Empresa y Humanismo, V*(2), 244. https://bit.ly/303H50a

Barrio, C. (19 de 07 de 2018). *Disidentia, Pensar está de moda*. https://bit.ly/3wiQDAr

Buber, M. (1995). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica (FCE).

_____ (1997). *Diálogo y otros escritos*. (C. M. Márquez, Trad.). Riopiedras Ediciones.

_____ (1998). *Yo y Tú*. Caparrós.

Burgos, J. M. (2009). *Repensar la naturaleza humana*. https://bit.ly/3BJYnfS

Coll, J. M. (1990). *Filosofía de la Relación interpersonal I. Profundización metodológica del personalismo y lectura crítica de Sartre*. PPU.

Dussel, I. (2017). Digital classrooms and the new economies of attention. Reflections on the end of schooling as confinement. En J. W. DarianSmith (Ed.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. Routledge.

Fernández Ochoa, L. F. (2020). *Filosofía en medio de la crisis, la oportunidad de humanizar*. https://bit.ly/3qbLfhh

Ferrante, P. (mayo de 2020). Los desafíos de digitalizar el aula. En D. Rosemberg (Ed.), *La educación en debate*, I-II. https://bit.ly/3nXephq

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

IDEAS LLYC (2020). *Desafío: Covid-19*. https://bit.ly/3GReyf1

INEC (agosto de 2020). *Ecuadorencifras*. https://bit.ly/2ZOAV3I

Jubany, J., & Rexach, V. (2020). *Desigualmente conectados*. OEI.

Lucas Lucas, R. (1999). *El hombre Espíritu Encarnado, Compendio de filosofía del hombre*. Sígueme.

Maggio, M. (2019). La eterna promesa. En *El Atlas de la Educación. Entre la desigualdad y la construcción de futuro*. Capital Intelectual-UNIPE.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo, trad. Marcelo Pakman*. Gedisa.

_____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidos.

Muñoz Pérez, E. (04 de 03 de 2021). Historicidad como experiencia fundamental en Ser y tiempo de M. Heidegger. *Alpha* (43), 271-278.

Muñoz, M. A. (05 de noviembre de 2020). https://bit.ly/3q7oN9d

Organización Panamericana de la Salud. (18 de febrero de 2020). *OPS*. https://bit.ly/3k74fJW

Sassen, S. (1998). On the Internet and Sovereignty. *Indiana Journal of Global Legal Studies, 5*(2). https://bit.ly/3mKLgGZ

Urbiztondo, L., Borràs, E., & Mirada, G. (2020). Preguntas y respuestas. Vacunas contra el coronavirus. *Vacunas, 21*(1), 69-72. https://doi.org/10.1016/j.vacun.2020.04.002

Concientización y compromisos para la trasformación personal y ciudadana por COVID-19

Jessica Lourdes Villamar Muñoz[1]

Carreras de Educación y Educación Intercultural Bilingüe
Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana
https://orcid.org/0000-0003-2326-0051
jvillamar@ups.edu.ec

"Presos de la virtualidad hemos perdido el gusto
y el sabor de la realidad"

(Papa Francisco).

En el Ecuador, la llegada y transmisión del coronavirus (COVID-19) generó cambios significativos en todos los ámbitos y dimensiones en que se desarrollaba la vida cotidiana, así como las diversas actividades educativas; por lo que, a través de distintos acuerdos ministeriales, los ministerios ejecutan acciones para preservar la vida e integridad de las familias y estudiantes. Mediante el Acuerdo Ministerial No. 126-2020 del 11 de marzo de 2020, el Ministerio de Salud Pública declaró el Estado de Emergencia Sanitaria y dispuso acciones

1 Docente de la Universidad Politecnica Salesiana. Ha realizado PhD en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario-Argentina. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional; Especialista en Docencia Universitaria; Licenciada en Ciencias de la Educación y Licenciada en Teología Pastoral. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Docente investigadora del grupo de investigación de Filosofía de la Educación GIFE.

preventivas para evitar la propagación del COVID-19 en todo el territorio nacional; de igual manera, por medio del Acuerdo Ministerial No. MDT-2020-076 del 12 de marzo de 2020, el Ministerio del Trabajo remitió las "directrices para la aplicación de teletrabajo emergente durante la declaratoria de emergencia sanitaria"; así mismo el Acuerdo Ministerial del Ministerio de Educación No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A de 15 de marzo de 2020, se dispone la suspensión de clases en todo el territorio nacional; y, la continuidad de labores para todo el personal administrativo y docente del Sistema Nacional de Educación bajo la modalidad de teletrabajo, en virtud de la declaratoria de emergencia sanitaria en el país (Educación, 2020).

El objetivo de este texto es reflexionar sobre las implicaciones de la pandemia COVID-19 en el proceso de aprendizaje en el contexto de la emergencia sanitaria en el Ecuador; se propone profundizar distintas situaciones y desafíos de la comunidad educativa de cara a la búsqueda e implementación de una educación inclusiva y de calidad que genere ciudadanos comprometidos, así como delinear estrategias que permitan una mayor inclusión frente a grandes brechas de desigualdad que coartan el acceso y oportunidades para la educación, a los recursos, a la conectividad, a la inclusión, al acompañamiento.

De igual manera este trabajo se fundamenta en la exploración de carácter descriptivo, puntualiza aspectos educativos y sociales que ocurren durante la emergencia sanitaria. La recolección de información se realizó mediante la indagación bibliográfica-documental sustentada desde la observación, el diálogo y la interpretación de experiencias directas del contexto educativo. Este estudio se apoya en el método hermenéutico que busca la interpretación de la información, de la realidad educativa. El presente trabajo se divide en tres grandes bloques: los antecedentes de la pandemia; la esencia del acto educativo en tiempos de emergencia sanitaria y la concientización y el compromiso para la trasformación personal y ciudadana.

La sociedad actual plantea grandes retos y desafíos que obligatoriamente deben ser asumidos y respondidos desde un modelo

educativo de calidad, en tal virtud y recogiendo el espíritu de la ley, plasmado en varios artículos de la Constitución, pretende que la educación sea reconocida como un derecho humano, al igual que el trabajo, el agua, la naturaleza. Una educación de calidad constituye la esencia que regula el marco de convivencia entre iguales y a la vez garantiza la igualdad de derechos y de deberes entre los distintos miembros de la sociedad.

Antecedentes: pandemia, enfermedad y el sentido de la vida

La pandemia por COVID-19 remeció los cimientos de la humanidad; el ser humano que hasta ahora había dado respuestas inmediatas a las distintas problemáticas y desafíos que la realidad le había presentado, se quedó paralizado frente a las consecuencias mortales causadas por el SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad del COVID-19 (advertida por primera vez el 31 de diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan-China) (Salud, 2021).

Para hacer un acercamiento a la pandemia COVID -19, se parte de una aproximación al término pandemia, el que se deriva de las voces griegas "pan" que se refiere a "todo" y "demos" que hace referencia al pueblo; en síntesis, se puede concluir que el término hace referencia a "todas las personas de un pueblo". De igual manera el vocablo griego "pandêmon" "nosêma" expresión que se refiere a la enfermedad de todo el pueblo de compromiso de las enfermedades de un pueblo (Pacora, 2020).

Indudablemente, este acontecimiento ha permitido que podamos retroceder en el tiempo, recordar o reconocer cuáles han sido los principales eventos pandémicos que han azotado a la humanidad. La siguiente tabla muestra los distintos eventos.

Evento	Año	Fallecidos	Causa	Localización
Peste Antonino o Plaga de Galeno	165-180	5 millones	Desconocida ¿viruela o sarampión?	Asia Menor, Egipto, Grecia e Italia.
Peste de Justiniano	541-542	25 millones	Peste bubónica	Imperio Bizantino (Constantinopla). Europa y Mediterráneo.
Muerte Negra	1346-1353	75-200 millones	Peste bubónica	Europa, Asia, África.
Pandemia de Cólera Origen: India	1852-1860	1 millón	Cólera	India (origen)Asia, Europa, América Norte, Suramérica y África.
Gripe Rusa	1889-1890	1 millón	Influenza AH3N8	Mundial (en 4 meses)
Cólera	1910-1911 (1923 aún en India)	800 000	Cólera	Oriente Medio. África Norte, Europa Este e India.
Gripe Española primera gran pandemia del siglo XX	1918-1920	50-100 millones	InfluenzaAH1N1	Mundial.
Gripe Asiática Procedencia aviar	1957-1958	1,2 a 2 millones	Influenza AH2N2	China, Singapur, Hong-Kong, EE UU.
Gripe de Hong-Kong Tercera gran epidemia siglo XX	1968	1 millón	Influenza AH3N2 Derivado H2N2	Hong-Kong (15 %), Singapur, Vietnam, Filipinas, India, Australia, EE.UU.
VIH-Sida. Se descubrió en África. Rep Congo 1968	Pico en 2005-2012	36 millones (desde 1981). Hoy 31-35 millones conviven con el virus	Virus Inmuno-deficiencia Humana	Mundial
COVID-19	2019-2020	En desarrollo	Coronavirus SARS-COVID-2	Mundial. Se descubrió en China (diciembre 2019).

Fuente: Castañeda y Ramos (2020).

Las pandemias traen en la base una enfermedad, ellas plantean un problema a las personas de todos los tiempos; la enfermedad se concibe como un mal que sufren las personas; es un estado de flaqueza, de debilidad que limita y es contraria a la vida y a la felicidad. Indudablemente el ser testigos de los impactantes acontecimientos e imágenes que causó y causa la COVID-19, que se ensaña sobre la vida de los adultos mayores y personas con salud vulnerable hizo florecer en la persona una serie de emociones que mayoritariamente revelaron el miedo y la angustia de perder a los seres queridos. Según Bisquerra (2011), las emociones son una reacción conductual y subjetiva producida por una información que proviene del mundo externo o interno de la persona. Las emociones básicas tristeza, sorpresa, miedo e ira salieron a relucir en la gran mayoría de seres humanos que asistían atónitos a los distintos acontecimientos suscitados por la COVID-19, que provocó el colapso de los sistemas de salud, la carencia de recursos e insumos médicos (desde los más elementales: falta de alcohol y mascarillas) y de procedimientos para el diagnóstico y tratamiento de la enfermedad.

Por otro lado, podría decirse que la pandemia por COVID-19 provocó en la mayoría de personas una toma de conciencia, que es entendida como la facultad espontánea que posee toda persona de percibir la realidad que le rodea, de darse cuenta de la existencia de las cosas de los otros hombres y de sí mismo; esta toma de conciencia lleva consigo el raciocinio en la búsqueda de las causas y consecuencias. Una toma de conciencia que impactó, pero no desarrolló el compromiso necesario para generar la solidaridad con el cuidado de la vida de los más vulnerables, ya que se conoce que en algunas ciudades y países han existido escándalos y altercados por la indisciplina ciudadana aglomerada en eventos de diversión sin el uso de los insumos de bioseguridad.

Tampoco caló el desarrollo del compromiso ético para respetar los diversos recursos económicos del Estado para cuidar y administrar de manera responsable dichos recursos de tal forma que logre

el cuidado de más vidas. De allí, el compromiso urgente de avanzar con propuestas educativas que generen la concientización humana para el ejercicio de la solidaridad tan anhelada en este tiempo de emergencia sanitaria. La concientización es concebida como el proceso por el cual la persona despierta la conciencia crítica, se sitúa en su contexto, en su historia, en su comunidad para perfeccionarla y perfeccionarse en relación con los demás seres en la búsqueda y la construcción del bien común (Fondo documental Diocesano, 2010).

A partir de lo anterior, se reafirma que la educación y los espacios educativos son un valioso instrumento y espacio para la transformación de la persona y la sociedad, ya que contribuye al desarrollo de capacidades, al desarrollo de proyectos de vida, a crear condiciones para la vivencia de la libertad de los pueblos. La educación debe cimentarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la integridad, la honestidad, la igualdad, la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación (Ministerio de Educación, 2010). De igual manera en la encíclica Fratelli Tutti, el papa Francisco (2020), subraya la contribución de los docentes en el impulso y la práctica de valores:

> Los educadores y los formadores que, en la escuela o en los diferentes centros de asociación infantil y juvenil, tienen la ardua tarea de educar a los niños y jóvenes, están llamados a tomar conciencia de que su responsabilidad tiene que ver con las dimensiones morales, espirituales y sociales de la persona. Los valores de la libertad, del respeto recíproco y de la solidaridad se transmiten desde la más tierna infancia (N°114).

La educación debe seguir siendo para las sociedades un instrumento que incide en la transformación de la colectividad, ya que contribuye a la edificación, cimentación y construcción de seres humanos que desarrollan sus capacidades y potencialidades humanas; favorece la generación de espacios para el desarrollo personal y la construcción de proyectos y sentidos de vida que impulsan valores

como la justicia, la igualdad, la inclusión, la imparcialidad, la solidaridad, la paz, el respeto, la práctica de los derechos humanos. En este sentido, Carrillo y Villamar (2018), expresan que el sentido de la vida radica en asumir un proyecto para consigo mismo y con los demás; es encontrar, desarrollar y ejecutar principios que permiten amar y seguir itinerarios que contribuyen para el bienestar personal, familiar y social.

Los procesos educativos se constituyen en esos espacios valiosos para sembrar en los educandos la reflexión del contexto; generar acciones pequeñas que comprometan a un cambio de actitud en torno a las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, solo así desde el talante comprometido se podrá ir generando cambios en los ambientes que constantemente frecuentamos, generando la sensibilización y concientización que la sociedad requiere para favorecer las oportunidades, la inclusión y la vivencia práctica de los derechos humanos.

Esencia del acto educativo: la vocación docente en tiempo de pandemia

En los actuales tiempos de desesperanza, es el momento oportuno para resurgir el compromiso y la vocación docente como profesionales que generan caminos para la solidaridad y la inclusión. Los docentes son algo más de meros profesionales que se esfuerzan por transmitir un contenido científico o llevar adelante programas e itinerarios educativos que se pueden quedarse en la memorización y en el olvido. La docencia en la actualidad requiere seguir encendiendo la llama de pasión que significa la presencia de profesionales que asumen la misión educar con todo su ser, ya que esta es una exigencia central de la vocación social del docente; la defensa y promoción de los derechos humanos, que implica la defensa de los derechos de los más pobres y vulnerables y el crear condiciones de solidaridad con los más pobres, lo que permite restablecer la justicia.

La actual emergencia sanitaria impone retos urgentes a los docentes, retos que van de la mano con el desarrollo de una ética personal y una educación que haga efectivo la vivencia de los valores, ya que el actual contexto ha revelado el desafortunado proceder de ciertos profesionales que aprovechándose del contexto han antepuesto sus intereses personales y económicos a costa de la vida y la salud de la población en especial de la más pobre. Considero que la docencia es el camino y el espacio propicio capaz de generar la reflexividad, la solidaridad, el compromiso y la acción del sujeto que se educa, ya que, generando el diálogo crítico entre la realidad (las problemáticas del contexto), el conocimiento científico se desarrollarán aprendizajes que articulan nuevas maneras de manifestarse y proceder en la sociedad.

Es un nuevo tiempo para reactualizar la vocación docente, lo que debe llevar a actualizar el perfil humano y profesional que sustente una práctica educativa reflexiva, liberadora que abra espacios para compartir proyectos y pasiones intelectuales que socialicen compromisos sociales o pastorales para abrir horizontes de acción en el entorno educativo y hoy más que nunca la práctica educativa pueda vincular los componentes de acción- reflexión-acción desde la lectura y necesidades de los contextos inmediatos.

Educar en tiempos de pandemia

La actual situación de emergencia sanitaria obligó al sistema educativo ecuatoriano a establecer el acto educativo a través del denominado teletrabajo el que valiéndose de los recursos tecnológicos y la conectividad ha permitido llevar adelante el denominado Currículo Priorizado para la Emergencia-Fase 1: Juntos Aprendemos en Casa cuyo objetivo es continuar el proceso educativo. Esta propuesta para educación general básica y bachillerato, prioriza el desarrollo de aprendizajes imprescindibles, propone que dichos aprendizajes sean desarrollados mediante metodologías activas entre las que están el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas; el Aprendizaje Basado en Preguntas para suscitar la

capacidad creativa, la resolución de problemas. También pretende el desarrollo de habilidades de comunicación oral, la comprensión de textos, la producción escrita, el cálculo matemático, considerando las necesidades, los intereses y las problemáticas del estudiante que, en el actual contexto, se ha convertido en el protagonista del aprendizaje; para ello cuenta con el sustento del docente y las familias como mediadores, motivadores y orientadores del proceso (Ministerio de Educación, 2020).

Los principales retos que presenta el aprendizaje desde casa en el contexto de la pandemia es lograr captar el interés del educando y su participación activa en el proceso a través de las distintas herramientas tecnológicas; es decir generar la curiosidad, la proactividad a través del diálogo comprensivo de los contenidos interrelacionados con las realidades que cada uno enfrenta, para así erradicar cámaras apagadas que según Luis (vecino de 9 años) "es para decir que están presentes, pero no hay participación, nos vamos a hacer cualquier cosa, no aprendemos como cuando íbamos a la escuela; cómo extraño las enseñanzas cercanas de mi profe".

A partir de lo señalado anteriormente, es necesario recoger y releer planteamientos de algunos pedagogos que permiten ubicar lo medular en el acto de educar; sus aportes siempre son novedosos, en primer lugar, es urgente dar respuestas comprometidas a la situación de un sinnúmero de estudiantes que han asumido el proceso educativo sin la compañía y el apoyo de familiares que puedan sostener y retroalimentar las distintas tareas y lecciones. Por otro lado, combatir la sobreprotección que tienen algunos estudiantes que cuentan con padres/madres o familiares que asumen las distintas responsabilidades educativas y obstaculizan el desarrollo del compromiso asumido por sus hijos/hijas. De igual manera, está la problemática de la gran brecha que ha sacado a la luz esta emergencia sanitaria que es la gran desigualdad en el acceso a la conectividad, y a contar con recursos tecnológicos para llevar adelante el proceso educativo.

Lo plasmado con anterioridad, subraya breves aspectos de la realidad que desafían al cuerpo docente a recuperar la esencia de la vocación docente para fortalecer en la sociedad la imagen de ciudadanos que son referentes de compromiso ético e investigativo.

Así, Freire (2004), exhorta a pensar en la interacción entre educar y enseñar, que son inseparables la una de la otra y exigen el diálogo y el respeto con quien se educa y su concepción del mundo, hace una invitación constante a ejercitar en el pensamiento crítico, a educar con el ejemplo estableciendo congruencia entre lo que se dice y se hace, a ejercitarse y vivir una ética personal y social, ya que la formación y conocimiento científico del o de la docente debe coincidir con su rectitud ética:

> Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender la ética que condena el cinismo del discurso… que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal (Freire, 2004, p. 8).

Freire impulsa a la vivencia de una ética afrontada que se manifieste frente a todo tipo de discriminación de raza, género, clase, ya que la ética es inseparable de la práctica educativa.

Por otro lado, incita a suscitar y despertar la curiosidad, que es un componente siempre nuevo que jamás se debe perder de vista; la curiosidad como inquietud indagadora que, al volverse sistemáticamente rigurosa, pasa de la ingenuidad hacia lo que Freire (2004), denomina curiosidad epistemológica. La curiosidad ingenua, de la que resultan los saberes. Así, la curiosidad como inquietud indagadora, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de explicación, como señal de atención que insinúa estar alerta, es un componente

del fenómeno vital, ya que la curiosidad permite y abre caminos para la creatividad (Freire, 2004).

De igual manera Bona (2018), expresa que la curiosidad genera el aprendizaje y el y la docente tienen la obligación de estimular la curiosidad, subraya que el acto educativo y la labor docente debe lograr que los estudiantes integren a su día a día la investigación sobre ciencia, mitología, arte, música, geografía que va más allá de los libros, ratifica que la curiosidad es el motor que debe estar siempre en marcha y presente en el acto educativo (Bona, 2018).

Tomando en cuenta a los autores referidos en el presente apartado, considero que los y las docentes deben reflexionar los aspectos esenciales del acto educativo, partir de dialogar y socializar las realidades y preocupaciones que constantemente se ven y vincularlas en torno a las distintas áreas del aprendizaje, para generar la curiosidad y su función indagadora que vincula los aprendizajes con la vida y los constituye en significativos y críticos.

Aportes del aprendizaje significativo por percepción y el aprendizaje por descubrimiento

(Palladino, 2006) citando a David Ausubel, expresa que este realiza la contribución del aprendizaje por percepción, que se produce mediante el aporte de un itinerario de enseñanzas interpretativas por parte del educador, quien debe considerar en el acto educativo los aportes de las ciencias que orientan sobre el funcionamiento del cerebro; ya que el cerebro es el administrador de manejar todos los procesos mentales elevados de la persona entre los que están el lenguaje, el pensamiento, la percepción, las emociones; así como las operaciones y procesos comprendidos para generar el procesamiento de la información, la atención, la codificación, la recuperación o procesos cognoscitivos que conforman el conjunto de fases cíclicas esenciales para impulsar, llevar a cabo y agudizar el proceso perceptivo motor y representativo, desarrollar la capacidad de organizar ideas partiendo de la abstracción simple a la abstracción reflexiva y

generando procesos mentales superiores cada vez más complejos y abstractos (Mendoza, 2018).

Entre las principales características que se deben destacar para fortalecer el aprendizaje significativo por recepción en el proceso de enseñanza están:

- Presentar la información al educando como debe ser asimilada o experimentada, en su forma final (recepción). Es decir, presentar los resultados de aprendizajes que se desean lograr mediante ella.
- Desarrollar la fuerza creativa explotando y aprovechando los esquemas previos del estudiante.
- Proporcionar y contextualizar la información con el estudiante estimulando la investigación para que este por sí mismo indague, explore y descubra y exprese un conocimiento e ideas nuevas (descubrimiento).
- Apostar por una metodología sistemática y organizada, que permita compartir materiales y la bibliografía básica que permitan al estudiarse enfocarse y concentrarse.
- Impulsar y fortalecer la participación activa del estudiante, mediante la socialización de sus ideas, conocimientos a su círculo inmediato (Mendoza, 2018).

De igual manera, el aprendizaje por descubrimiento se caracteriza por ser un tipo de aprendizaje que impulsa una actividad autorreguladora de investigación, mediante la resolución significativa de problemas, que requiere la comprobación de supuestos como centro lógico del descubrimiento. Para no constituir un descubrimiento casual, imprevisto o accidental, el resultado producido ha de conllevar un cambio relativamente estable en la competencia del estudiante (Romero, 2011).

La teoría del aprendizaje por descubrimiento, fundamenta una práctica de enseñanza que es calificada progresista, que trataba de conectar la experiencia de aprendizaje escolar con la vida cotidiana del

estudiante, su entorno concreto y su ambiente social. Uno de sus principales defensores fue el filósofo funcionalista americano John Dewey, quien consideraba que la enseñanza debía fundarse en la acción, en la solución de problemas cotidianos, considera que el estudiante aprende lo que investiga y descubre por él mismo (Romero, 2011).

De acuerdo con lo anterior, considero que dentro de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje es oportuno en el actual contexto integrar los aportes de la investigación en el aula, que va a permitir al estudiante, conectar sus aprendizajes con su curiosidad natural, la que le conducirá a indagar y explorar los conocimientos para relacionarlos con su realidad y dar respuestas a estas en la medida de sus posibilidades. De allí la urgencia de reflexionar e implementar los aportes de la investigación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria.

La investigación como aporte para el acto educativo

En el actual contexto es prioritario generar nuevos mecanismos que motiven, activen y generen interés en el educando, es necesario articular y conectar hoy más que nunca los conocimientos, que éstos estén ligados a resolver los problemas de la vida cotidianidad; que el estudiante pase de ser ente pasivo que reproduce contenidos mecánicamente a generar de acuerdo con su nivel de madurez cognitivo redes de conocimiento donde se impulse de manera dinámica y creativa el gusto por la lectura interdisciplinaria, la construcción de redes de investigación de grupos de intervención que propongan pequeños proyectos para promover la conciencia ética y ciudadana que concientice sobre el respeto a los derechos humanos, la vivencia de los valores de la honestidad, el respeto, la justicia, la solidaridad. Se trata de poner en el centro el conocimiento-saber y la creatividad como parte de los bienes ilimitados que es fundamental para la innovación y la convivencia social, para generar capacidades para vivir y convivir de manera armónica, para garantizar derechos.

Es urgente establecer la relación del diálogo de saberes con la investigación, ya que esta última permite entrar en contacto con la realidad diaria, generar espacios esenciales para el reconocimiento de distintos saberes presentes en la cotidianidad de la vida de los pueblos; llegar a compilar saberes presentes en la cotidianidad de la comunidad que generalmente no son reconocidos, instar la validez y difusión de dichos saberes y ponerlos al servicio de la comunidad; impulsar la creatividad, la innovación y despertar el compromiso social (Villamar, 2018).

Desde esta perspectiva abordo lo que Boaventura de Sousa Santos denomina ecología de saberes, la que persigue proporcionar una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista. La ecología de saberes se fundamenta en la idea pragmática de revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad, en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer; se centra en las relaciones entre conocimientos; la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento, dichas jerarquías surgen desde las intervenciones alternativas en el mundo real que van a dar como resultado complementariedades o contradicciones (Sousa Santos, 2010).

Para Sousa Santos (2013), la ecología de saberes, reconoce la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico, lo que implica renunciar a cualquier epistemología general, ya que en el mundo no solo hay diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también diversos conceptos de conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlos. En la ecología de saberes, los conocimientos y las ignorancias interactúan y se entrelazan (Sousa, 2013).

La investigación es la herramienta clave para generar el pensamiento, crítico, creativo e innovador, aspectos que son considerados en la sociedad actual como recursos infinitos que se los debe cultivar

para generar nuevos entornos educativos que posibilitan una nueva metodología que llevan a nuevos métodos y relaciones; y un espacio privilegiado para ello es la Educación.

La incursión del docente en procesos y grupos de investigación incidirá en su práctica mediante la generación de nuevos entornos, así como generando nuevas aptitudes y actitudes frente al conocimiento, al saber y el contexto local. El docente que investiga promueve nuevas metodologías, iniciativas y entornos en el aula, así como también el impulso de nuevas relaciones académicas que contribuyen al cambio de la matriz cognitiva en Ecuador. La práctica de la investigación docente, construye en el aula entornos investigativos que conciencian en sus estudiantes las necesidades de la realidad local y la responsabilidad social para contribuir a solucionar necesidades y problemáticas, todo esto en el marco del desarrollo de competencias investigativas y la valoración de los saberes locales (Villamar, 2018).

La concientización y el compromiso para la trasformación personal y ciudadana

Lo descrito en los párrafos anteriores, permiten reflexionar en torno a una serie de métodos y estrategias que pueden ayudar a generar en el entorno educativo aprendizaje significativos que enlacen la vida, los saberes con el conocimiento científico. Los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje deben contribuir para formar personalidades fuertes, capaces de hacer una lectura crítica y resistir al relativismo que mina y debilita valores y que obstaculiza vivir coherentemente las exigencias éticas que llevan a vivir la solidaridad y los principios del buen vivir-Sumak Kawsay (o Suma Qamaña, en aymara), que forma parte del discurso y proyecto político e histórico de los movimientos indígenas del continente, cuyo significado más acertado es Vida en plenitud, que propone y retoma la confirmación de las vivencias ancestrales y de su forma de construir tanto su socialización como su relación con la naturaleza.

La propuesta del Sumak Kawsay en su sentido original, tiene la pretensión de reintegrar en la sociedad formas para construir un tiempo social en la que los seres humanos recuperen su tiempo personal e histórico, para que puedan vivir sus vidas plenamente, ya que la lógica del capitalismo y de la modernidad y el tiempo no les pertenece a los seres humanos y forma parte de la acumulación del capital (Baldeón, 2019).

Considero que el actual contexto es el momento oportuno para integrar y generar la concientización que sitúa a la persona que se educa en su realidad social, comunitaria para contribuir con la reciprocidad y el cuidado de la vida de los más débiles. El diálogo pedagógico debe llevar a mirar la realidad para desde allí forjar en el estudiante la concientización de su contribución por un mundo mejor. Contagiar actitudes para manifestarnos a favor de acciones que hacen crecer como ciudadanos comprometidos con el bien común de las personas que comparten su experiencia y proyecto de vida junto a nosotros.

Integrar la concientización en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las estrategias para generar el compromiso, ya que implica trabajar desde adentro de la persona, la educación debe tener un papel inspirador, ya que la interrelación análisis y lectura de la realidad socio-política y su interrelación con los conocimientos científicos, llevará asumir una participación crítica y comprometida en los diversos espacios de participación. La educación debe seguir implementándose como método de acción transformadora, como praxis política al servicio de la liberación permanente de las personas que no se queda solo a nivel de las conciencias, sino que trasciende en la transformación radical de las estructuras, en cuyo proceso se transforma al mismo tiempo al ser humano.

Otro elemento que se debe considerar es educar para el cambio, fundamentado en la propuesta y de educación liberadora de Paulo Freire del que se puede considerar el aspecto metodológico y su espíritu, que podría ser un elemento de constante innovación de la práctica educativa.

La innovación en la práctica educativa requiere la aplicación de un elemento fundamental que es el método activo dialogal, crítico. Freire (2002), expresa que el diálogo:

> Es una relación horizontal de A con B. Nace una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza, por eso solo el dialogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan, así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la busca del otro y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Solo allí hay comunicación. El diálogo es por lo tanto, el camino indispensable -dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro existir. Solamente por la virtud de la creencia, sin embargo, el diálogo tiene estímulo y significación: por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia en la persona que puede llevar a la unión de todos; por la creencia de que solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás llegan a ser ellos mismos (Freire, 2002, p. 25).

La introducción del diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje establece nexos de cercanía entre educador-educando rompen la estructura vertical y se da paso a la igualdad básica que generan el compromiso para generar aprendizajes y acciones que permiten la inclusión y la solidaridad.

En el espíritu de la educación liberadora, educadores y educandos inician un camino común para liberarse de un sistema que esclaviza a unos y otros por igual; es un itinerario que tiene actualidad ya que el gran desafío es que los educadores integren elementos y generen reflexiones que se vuelvan liberadores de sus educandos y estos de sus maestros. Ya que muchos de los elementos del sistema global en la actualidad hacen que la persona anule su capacidad revolucionaria y usa como instrumento al sistema educativo para generalizar que todo en su seno sea neutro. Partiendo del perjuicio de que la ciencia y la técnica son neutrales, se llega a la conclusión de que también la educación lo es. Es uno de los mecanismos de racionalización más finos utilizados por el sistema. Es la mejor manera de preparar hombres y mujeres pasivos, acríticos, amorfos (Palomino, 2000).

En América Latina y en el Ecuador, la educación liberadora es un medio clave para liberar a los pueblos de toda sumisión y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas, teniendo en cuenta que la persona es el responsable y el artífice principal de su éxito o de su fracaso. Para hacer realidad este proyecto, Freire establece tres niveles de conciencia frente a la realidad:

En la fase mágica, el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante fuerzas abrumadoras que lo agobian y que no conoce ni puede controlar. No hace nada para resolver los problemas. Se resigna a su suerte o a esperar que esta cambie sola (Chesney, 2008). Conciencia intransitiva (mágica) propia de sociedades cerradas. Es una capacitación mágica, incompleta y cerrada de la realidad. Como los verbos intransitivos, no dejan pasar la acción sino queda encerrada en sí. Se vuelve fatalista, resignada, con complejo de culpa, tradicionalista, puramente receptiva, sumisa a todo lo establecido.

En la fase ingenua, el oprimido ya puede reconocer los problemas, pero solo en términos individuales. Al reflexionar solo logra entender a medias las causas. No entiende las acciones del opresor y del sistema opresivo. En consecuencia, cuando pasa a la acción, adopta el comportamiento del opresor. Dirige su agresión hacia sus iguales (agresión horizontal) o a su familia y, a veces, hacia sí mismo (intrapunición) (Chesney, 2008). Se puede subrayar que esta fase ingenua interpreta la realidad en forma superficial y simplista, emocional y gregaria; vive del pasado. Tiende a instalarse, apenas adquiere un status. Desarrollista y dependiente de las elites. La participación política controlada y mediocre. Absorción cultura foránea, inconsciente de la estructura social, inmediatista y eficientista (resuelve únicamente el momento).

En la fase crítica, se alcanza el entendimiento más completo de toda la estructura opresiva y logra ver con claridad los problemas en función de su comunidad. Entiende cómo se produce la colaboración entre opresor y oprimido para el funcionamiento del sistema opresivo. Reconoce sus propias debilidades, pero en lugar de autocompadecerse, su reflexión lo lleva a aumentar su autoesti-

ma y confianza en sí mismo y en sus iguales, y ya puede rechazar la ideología del opresor (Chesney, 2008). En esta fase se desarrollará la colaboración y en el esfuerzo colectivo, es donde se debe reemplazar la querella por el diálogo con las personas y la comunidad iguales. En este momento en el que el "oprimido" pasa a constituirse en un ser activo que hace la historia.

La fase de la conciencia crítica es profunda ya que analiza las causas de los diversos acontecimientos; es dialógica, dinámica e inquietante; es liberal ya que no se conforma con la situación busca alternativas de compromiso y solución. Se compromete políticamente, rechaza la superstición, los dogmas, el absolutismo, es reflexiva, dialéctica, revolucionaria, autogestora y participativa. Mediante la conciencia crítica se puede realizar una concientización, que comienza por desmitificar al sistema: su mentalidad, sus costumbres, sus seudo-valores, su inviolabilidad. Este proceso vuelve a la persona consciente de que la estructura no está únicamente en el sistema, sino en su propia conciencia, en sus actitudes y comportamientos, en sus relaciones, en ciertas maneras de vivir (Villamar, 2019). Así, cuando una persona ve la realidad y conoce la razón de la pobreza y de la miseria y vuelve a cerrar los ojos porque su comprensión afecta a sus intereses de los cuales no quiere apartarse, entonces ya no es una conciencia ingenua, ni crítica, sino astuta o perversa (Palomino, 2000).

Concientizar es algo más que tomar conciencia o mentalizarse. Es la penetración en la esencia del objeto el cual se encuentra para analizarlo. Es una especie de test del ambiente que desvela la realidad y encamina a las personas hacia un compromiso histórico.

La concientización tiene un carácter dinámico vital, no puramente nocional. La concientización es un proceso que comienza en la experiencia concientizada de la realidad y en una inserción critica en la historia. Se diferencia de la mentalización o toma de conciencia que pueden reducirse al simple conocimiento de la realidad, pero no al compromiso por cambiarla. El término concientización incluye el valioso compromiso de comprometerse y cambiar la realidad que toca afrontar y vivir.

Método de concientización

La concientización es un proceso que se da a través de diversos pasos:

El primero de ellos es la sensibilidad, ya que en algunos contextos el pobre se habitúa a la pobreza y pierde las ganas de superarse, de tal manera que se ha instalado en su opresión y pierde la esperanza de liberarse. En la actualidad sigue habiendo en algunos jóvenes un desconocimiento y el desinterés del porqué de la riqueza y pobreza, muchas personas se han habituado a ser pobres o ricos.

La sensibilización debe ser seguida por la inserción dinámica de un proceso de cambio, que se consigue a través de la relación dialéctica acción-reflexión que permita preocuparse por los problemas locales, nacionales y mundiales, para desarrollar y fortalecer los valores que hagan al mundo más humano. La concientización es un proceso vital de autoubicación del ser humano en el mundo y en la historia, es una autodeterminación para actuar en determinada dirección con miras a la autorrealización en la conquista del mundo en la inserción en la vida comunitaria y el dominio de sí mismo.

Chesney (2008) subraya que hay cinco fases del proceso de concientización:

Fases	Descripción
Primera fase es la motivación o sensibilización	Que tiene como propósito la presentación de la oferta (programa, proyecto), obtener retroalimentación y la integración voluntaria de los miembros a los grupos locales que se proponen.
Segunda fase es la capacitación	Con diseños que se estructuran con base en el contexto y en la materia a afrontar.
La tercera fase es el diagnóstico	Parte del análisis situacional que realizan los técnicos y que corroboran y actualizan en campo los miembros del grupo local, con asistencia técnica de los facilitadores que los capacitan.
Cuarta fase es la de estructuración de la gestión	Mediante la cual se gerenciará la solución del problema o el proceso de mitigación del mismo.
Quinta fase es la formulación de los proyectos	

Fuente: Con base en Chesney (2008).

Los elementos citados permiten considerar la búsqueda que desea el conocimiento crítico, la misma que es determinada por Freire (1970), en *Pedagogía del oprimido* como una conquista que requiere estar en permanente búsqueda permanente desde un acto responsable y comprometido de quien la lleva a cabo. Es la búsqueda que lleva el anhelo y las acciones para superar la situación opresora a través del reconocimiento crítico de la razón de las diversas situaciones de opresión para lograr una acción transformadora que posibilite la realización y el acceso a distintas oportunidades (Freire, 1970).

Esta propuesta sigue siendo actual e innovadora ya que, según Villamar (2020), en la base está la profunda sensibilidad e inclusión por los acontecimientos que se suscitan en la realidad (Villamar, 2020), la sensibilización por las distintas problemáticas sociales, y el aporte a una nueva mirada y actitud para generar nuevos y saludables entornos resultantes de la práctica de valores que engendran una sociedad más justa y fraterna, ya que el principio de la innovación debe recaer siempre en el bienestar humano y social (Baldeón & Villamar, 2020).

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 hizo que la humanidad fuera testigo de los alcances de vivir una vida desligada del gran compromiso de cuidar los recursos naturales de la tierra, de sus recursos.

Es urgente desarrollar una cultura ecológica para generar personas comprometidas con una visión holística de la realidad cuyo principal objetivo sea proteger el medio ambiente y administrar los recursos naturales que lleve a una situación beneficiosa para todos en la que el medioambiente y la sociedad den lugar a una economía sostenible. La base de la ecología integral es el compromiso de todos con el bien común (Francisco, 2015).

Es urgente que en un contexto educativo se desarrolle el compromiso y la sensibilidad para vivir la compasión ecológica como

el principio fundante de la naturaleza humana, espiritual, que origine el respeto hacia todas las formas de vida del universo, dando paso a una praxis de lucha por la ecojusticia y una vivencia de cuerpo ecológico.

La pandemia por COVID-19 ha tocado la parte neurálgica de algunas personas, haciendo reflexionar sobre el sentido de la vida, el dolor, la muerte. Lamentablemente, en una gran mayoría de la población aún no existe una concientización sobre las consecuencias de esta terrible pandemia, ya que la falta de conciencia (personas accediendo a diversiones no necesarias) siguen generando grandes olas de contagio que no permiten al sistema de salud responder para salvar la vida en especial de los más vulnerables.

Urge que el sistema educativo genere espacios de reflexión y compromiso con los más débiles, que las personas den el salto de una vida individualista y quemeimportista a aquella que se preocupa y establece la participación social de las personas dentro de los entornos en los que participa.

Se debe fortalecer la educación en valores; partir del conocimiento personal que potencie el amor por sí mismo y esa luz interior que lleva apostar por extender hacia otros lo que cada uno es.

El proceso educativo debe fortificar el respeto a los derechos humanos, la responsabilidad por los recursos públicos, la solidaridad, la igualdad y la justicia en especial con los más débiles y vulnerables ya que en el actual contexto han salido a la luz la actitud perversa de funcionarios que no han sido éticos en el cumplimiento de su responsabilidad social y profesional, o de personas que han acaparado medicamentos para aprovechar la oportunidad y posteriormente vender en valores exorbitantes (diez veces más) un medicamento.

Otro factor que debe reforzarse es la eliminación de toda forma de discriminación. En algunos contextos ¡cuán discriminados! han sido los supervivientes de la COVID-19 y sus familiares. Pero,

por otro lado, frente a esta terrible enfermedad, han salido a relucir la experiencia de pequeños grupos de seres humanos y profesionales sensibles que han vivido la solidaridad y la unión de esfuerzos, motivación, esperanza, y diferentes tipos de ayuda para que sus vecinos logren superar al COVID-19.

La educación debe seguir cimentando en sus jóvenes el desarrollo de sus capacidades y potencialidades humanas que se interrelacionan con el espíritu de solidaridad, el mismo que fue presenciado por algunos profesionales de la salud que mirando el dolor de las familias, el desempleo de muchos, la falta de medios económicos han omitido sus honorarios profesionales, han compartido el tratamiento, el procedimiento y con todo su profesionalismo han recetado los medicamentos para la pronta sanación de esta costosa enfermedad.

La reflexión sobre el contexto y la responsabilidad de cada persona debe ser una meditación constante el proceso educativo, ya que esto llevará a concientizar a la población estudiantil y a generar acciones que comprometan a un cambio de actitud en torno a las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno; el sentido de vida lleva a desarrollar el autoconocimiento y el compromiso con los recursos naturales y con los seres humanos.

La pandemia por COVID-19 ha agravado la desigualdad que ha excluido y dejado fuera del sistema educativo a los más vulnerables, ya que al quedarse sin empleo o tener menores ingresos los jefes de familia han tenido que sacrificar la educación de sus hijos.

En cuanto a la vocación docente en tiempos de pandemia, es importante subrayar que los docentes que cultivan y viven su vocación, se reinventan para dar respuestas comprometidas e incluyentes que disminuyen las brechas en tiempos de desigualdades como este tiempo de pandemia por COVID-19.

El espacio educativo en tiempos de pandemia debe constituirse en un espacio idóneo para estimular la creatividad y la curiosidad;

se debe lograr captar el interés del educando y su participación activa por medio de los distintos recursos con los que cuenta en su hogar; para ello se debe conocer la realidad de los estudiantes que hacen su itinerario educativo con nosotros para que puedan acceder en igualdad de condiciones al derecho inalienable de la educación.

Los docentes deben vivir la pasión por su vocación, evidenciar en su práctica la ética personal y social, testimoniarla y contagiarla con energía a los educandos en las distintas relaciones con ellos.

En relación con la esencia del acto educativo en tiempos de pandemia se debe recurrir a los aportes de grandes pedagogos que a lo largo de la historia propusieron métodos innovadores que, aún hoy teniendo actualidad para generar el aprendizaje significativo, ese aprendizaje que lleva a experiencias de descubrimiento y que tienen como base un tipo de aprendizaje que impulsa la investigación, la resolución significativa de problemas.

En los espacios salesianos seguir fortaleciendo los criterios permanentes de una casa que acoge, una escuela y parroquia que educa y evangeliza, un patio para hacer amigos y fortalece la amistad.

La educación liberadora se constituye en un pilar para formar en la solidaridad y en la necesidad de una conciencia colectiva que proyecta la solidaridad y justicia para todos. Permite dejar la visión egoísta de asegurarse individualmente las cosas materiales para pasar la fraternidad.

El diálogo pedagógico es un valioso recurso para hablar de lo que pasa, para interrelacionar el conocimiento científico y la realidad para desde allí fraguar la concientización con la que se contribuye a crear un mundo mejor.

Es de suma importancia que cada docente conozca y realice un análisis crítico de su contexto para entender la problemática que suscitó y suscita la pandemia de COVID-19 en las diversas áreas en especial en el área de educación.

En el Ecuador y en todo el mundo, se está viviendo un momento crítico, en que debe surgir el compromiso y la estrategia docente que testimonien y se comprometan por generar espacios y mecanismos que recuperen a los desechados y a los estudiantes que están desmotivados por los vacíos que deja y ha dejado los procesos de aprendizaje en esta emergencia sanitaria.

Referencias bibliográficas

Aguilar, F., Bolaños, R., & Villamar, J. (2017). *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento* (pp. 235-258). Abya-Yala.

Baldeón, J. (2019). *El Sumak Kawsay (Buen Vivir) como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica*. Abya-Yala.

Baldeón, J., & Villamar, J. (2020). El decrecimiento y la propuesta de Laudato Si como alternativa para la innovación. En F. Aguilar, J. Baldeón, J. Villamar, R. Bolaño, J. Moreno, L. López, . . . M. Avilés, *Filosofía de la Innovación* tomo I (pp. 193-219). Abya-Yala.

Bona, C. (2018). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza Janés.

Carrillo, R., & Villamar, J. (2018). Sentido de la vida y educación: ¿Para qué educamos? En J. Herrán y D. Lanos, *El modelo pedagógico* (pp. 245 -259). Abya-Yala.

Castañeda, C., & Ramos, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 1-24. https://bit.ly/3bI13jt

Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 51-72. https://bit.ly/3krBoR1

Educación, M. d. (04 de 2020). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A. https://bit.ly/3EMAJRO

Fondo documental Diocesano (2010). *Concientización, evangelización política*. IDUGRAF.

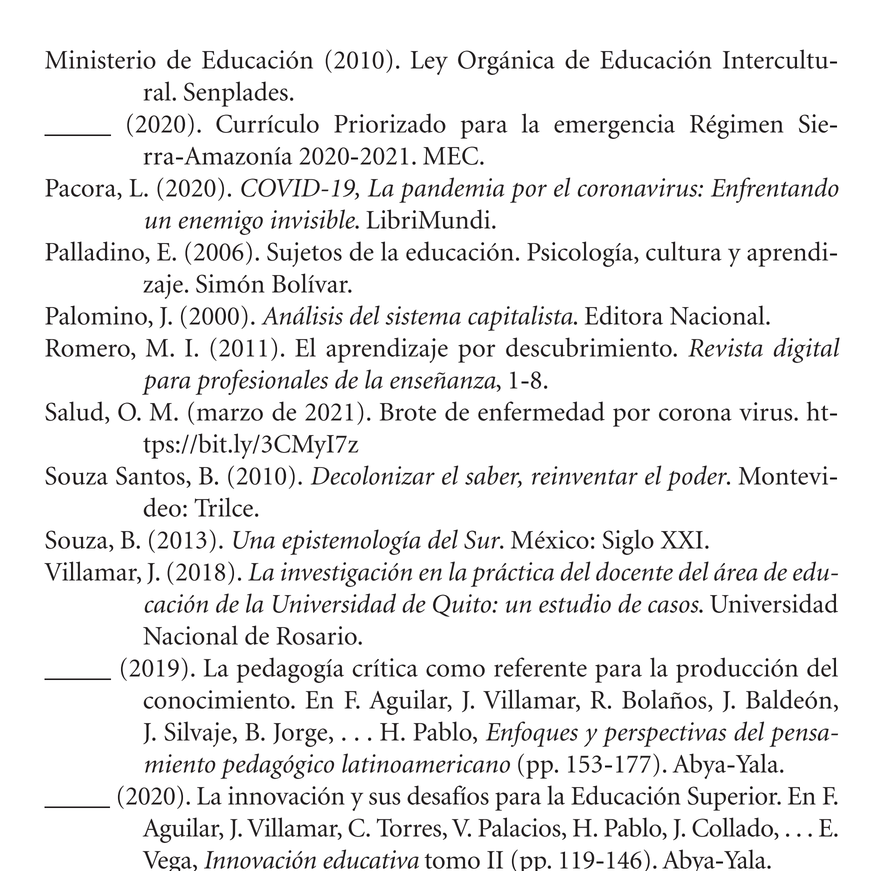
Francisco, P. (2015). Laudato Sí. San Pablo.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

______ (2002). *Educación y cambio*. Los Editores.

______ (2004). Pedagogía de la autonomía. Siglo Veintiuno.

Mendoza, M. (2018). Asociación Arte y Parte. https://bit.ly/2Yfi1Cy



Ministerio de Educación (2010). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Senplades.
______ (2020). Currículo Priorizado para la emergencia Régimen Sierra-Amazonía 2020-2021. MEC.
Pacora, L. (2020). *COVID-19, La pandemia por el coronavirus: Enfrentando un enemigo invisible.* LibriMundi.
Palladino, E. (2006). Sujetos de la educación. Psicología, cultura y aprendizaje. Simón Bolívar.
Palomino, J. (2000). *Análisis del sistema capitalista.* Editora Nacional.
Romero, M. I. (2011). El aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-8.
Salud, O. M. (marzo de 2021). Brote de enfermedad por corona virus. https://bit.ly/3CMyI7z
Souza Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
Souza, B. (2013). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
Villamar, J. (2018). *La investigación en la práctica del docente del área de educación de la Universidad de Quito: un estudio de casos.* Universidad Nacional de Rosario.
______ (2019). La pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento. En F. Aguilar, J. Villamar, R. Bolaños, J. Baldeón, J. Silvaje, B. Jorge, . . . H. Pablo, *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 153-177). Abya-Yala.
______ (2020). La innovación y sus desafíos para la Educación Superior. En F. Aguilar, J. Villamar, C. Torres, V. Palacios, H. Pablo, J. Collado, . . . E. Vega, *Innovación educativa* tomo II (pp. 119-146). Abya-Yala.

Educación-familia una articulación urgente

Catya Ximena Torres Cordero[1]

Carrera de Psicología
https://orcid.org/0000-0002-3616-3659
ctorresc@ups.edu.ec

Este documento expone criterios sobre la importancia de la articulación de las instancias educativas y la familia, especialmente en el escenario de la pandemia. Plantea los cambios surgidos, en cuanto a la configuración de la comunidad educativa.

Se revisa el peso de la ausencia de la familia en años anteriores y las respuestas de las instancias educativas. Del mismo modo se muestra la confluencia de factores estresores en la familia y las múltiples crisis que enfrenta el sistema familiar.

Se concluye con la urgencia de fortalecer los vínculos educación-familia, familia-educación, de tal manera que se pueda gestionar el cambio, la incertidumbre y los riesgos que esto implica, convirtiendo la crisis en oportunidad.

---

1 Máster en Intervención Asesoría y Terapia Familiar con experiencia en el ámbito del trabajo comunitario, docente Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana. Terapeuta Familiar sistémica del centro Psicológico Emilio Gambirassio. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Desarrolla estudios sobre familia en el Ecuador desde la perspectiva sistémica.

Educación y familia, la articulación pendiente

El sistema educativo como parte del proceso de transición del paradigma de modernidad al de la postmodernidad vive innumerables cambios en lo que respecta a sus finalidades, a su estructura, a sus procesos, a sus interacciones con el contexto, a su comprensión del conocimiento y la realidad, articulados a procesos de transformación económica, política social y cultural, que han incidido en la vida cotidiana de los actores vinculados a él de manera preponderante y que han llevado a múltiples exploraciones en el ámbito educativo en el intento de buscar salidas a la crisis que enfrentan las instituciones educativas (Imbernón Muñoz, 2012).

Frente al desconcierto que han propiciado estos cambios, se han presentado numerosas propuestas para su debate, evaluación y aplicación.

En estas circunstancias, las instituciones de educación comienzan a reflexionar sobre los desafíos del contexto posmoderno, entre los que sobresalen la necesidad de caminar a la par del desarrollo científico-tecnológico, la era digital y el ciberespacio; la presencia del internet y la revolución que ha implicado en términos de prácticas comunicativas representan, sin duda, un desafío para las tradicionales formas de enseñanza e interacción existentes (Del Fresno, 2012).

El giro hacia las tecno-ciencias, que dejó de lado la reflexión sobre la calidad y la integralidad, fue insuficiente para enfrentar el incremento del desempleo o subempleo, así como tampoco pudo sostener los efectos de la feminización del trabajo y la migración, las reestructuras constantes de los sistemas familiares, el incremento de divorcios, la orfandad digital, entre otros aspectos resultado de una sociedad del rendimiento.

> La preocupación no es por la diversidad de ofertas educativas ni la flexibilidad de sus programas, sino en su calidad integral, formando a la persona no solo en habilidades manuales y cognitivas, sino también afectivas, emocionales y volitivas, holísticamente. Por

> tanto, la educación de la persona no solo es para el trabajo efectivo en las fábricas ni para la eficiencia ejecutiva de oficina, ni sólo para la capacitación en altas tecnologías (Reluz Barturén, 2008, p. 193).
>
> Ciertamente, la educación contemporánea exige necesariamente instruir a personas capacitadas para el trabajo eficiente y eficaz, pero sobre todo debe formarlos para la vida compleja y paradójica que la misma postmodernidad propone (Reluz Barturén, 2008, p. 194).

Del mismo modo, la articulación familia-educación quedó como un ejercicio de ensayo error, a pesar de ser un tema en constante debate quedó rezagado, pues las iniciativas surgidas apuntaban a someter a la familia a las políticas institucionales, de tal manera que esta articulación se convirtió en un ideal inalcanzable para las instituciones que pronto experimentaban la ausencia de la familia como resultado de la invisibilización o invalidación de la misma.

La familia se había vuelto el chivo expiatorio de la comunidad educativa, esto determinó la huida de la familia lo que implicó que se recurra a la suplantación; las instituciones pronto fueron asumiendo los vacíos que dejaba la familia en el correr desenfrenado por satisfacer las demandas de las nuevas dinámicas laborales.

La percepción sobre la familia en las instituciones de educación se inclinó hacia la familia disfuncional, como la principal etiqueta para justificar el malestar ocasionado en las instituciones reacias a dejar de lado la idea tradicional de familia y aceptar la existencia de nuevas formas de organización familiar.

Los cambios experimentados por las familias en lo que respecta a estructura, funcionamiento, roles, entre otros propone que:

> Desde la óptica de género, nos llevan a situaciones como: el aumento de la economía sumergida (que se da con mayor incidencia en los trabajos considerados femeninos), problemas psicológicos y de salud (que derivan en tratamientos médicos en las mujeres y adicciones como el alcoholismo en los hombres), el posible incremento de la violencia de género y los conflictos familiares, las dobles y tri-

> ples jornadas, la vuelta de las mujeres sin empleo al hogar y la crisis de la identidad masculina tradicional. Situaciones que, sumadas a la insuficiencia económica de muchas familias y a los desahucios, están propiciando incluso que aumenten los suicidios de manera considerable a pesar de ser algo invisible en los medios de comunicación (Martínez & Téllez, 2016, p. 57).

Las instituciones educativas se volvieron pseudo-familias, pretendiendo responder así a las nuevas dinámicas laborales, al proceso de feminización del trabajo, al proceso migratorio, al incremento de divorcios y separaciones de las parejas, a los conflictos legales, al desempleo, a las reestructuras familiares entre otros (Ionut, 2016).

A pesar de las fuertes críticas al sistema de educación existente, este se moviliza de manera muy escasa hacia al cambio para observar la condición de sujetos de los actores involucrados en el proceso educativo. Estudiantes y docentes no son mirados en sus contextos, se ignoran los sistemas familiares con los que están articulados, la particularidad de las historias que los anteceden y que dejarían ver la inexistencia de casualidades en su articulación en determinados espacios y redes del contexto educativo.

La homogeneización del pensamiento en el contexto educativo desconoce el proceso previo del sujeto y por lo tanto le despoja de esta construcción para actuar sobre supuestos que conducen a construir identidad desde parámetros colonizadores, el establecimiento de un yo y un tejido social empobrecidos por el despojo, que acepta someterse a la fragmentación.

Los actores entonces viven el proceso educativo como una ruptura y no una construcción continua de diversidad, un tejido desarticulado carente de análisis de antecedentes y descontextualizado de la vida cotidiana de los actores. La historia de vida de los actores se vuelve un elemento flotante que no se sistematiza y por lo tanto se ignoran, se niegan los aprendizajes que este podría dejar para tomar nuevas decisiones y caminar hacia posibilidades distintas.

El no reconocimiento de los actores, nos ubica desde el principio en un proceso violento, desgastante y poco motivador, en el que, al dar prioridad a las demandas de lo externo, del mercado laboral, se pierde lo interno, la voluntad se desdibuja para entrar en la educación líquida (Ahedo Ruiz, 2016).

A largo plazo, esto propicia el aparecimiento de profesionales que trabajan con desconexión emocional, desconcertados y sometidos al sinsentido, llenos de información, técnicas y tecnologías, pero poco empáticos con la condición humana, con un enorme temor al encuentro con otro. Profesionales como pseudo identidades que ven en los otros una amenaza, pues no han descubierto la diferencia que los hace únicos, que han incorporado sendos discursos de la realidad compleja, pero que siguen pensando un mundo lineal, de causa-efecto, acción-reacción.

El supuesto de que mientras más información tenga el individuo, mayor será el nivel de conciencia llevó pronto a reducir el proceso educativo a la transmisión de información, a pensar que este solo hecho propiciaría una acción transformadora de la realidad.

El resultado de esto ha sido, sin duda, un desmoronamiento de la ética y el surgimiento de un mundo paradójico y de doble vínculo, una confusión constante que inmoviliza, somete y asfixia, una entropía que se alimenta a diario y que ha hecho del caos su aliado (Watzlawick et al., 1981).

> Como ocurre en nuestros días, la universidad camina detrás del mercado a la hora de articular sus titulaciones y de promover proyectos de investigación, haciendo, directa o indirectamente, que sus alumnos se conviertan en individuos carentes de sentido crítico y se plieguen sin resistencia a la gran maquinaria de la producción y el consumo. Cuando el criterio de empleabilidad y especialización pone a la universidad al servicio del mercado de trabajo, la vida académica se trasforma en una formación profesional de grado superior y se ignora la potencialidad creativa de las aulas universitarias. Para Newman (1907) en la medida en que el conocimiento

> se estrecha y hace particular deja de ser sabiduría para la persona y para la sociedad (Rumayor, 2019, p. 318).

La articulación de educación-familia permite al estudiante posicionarse como sujeto consciente y en capacidad de decidir desde la comprensión del sistema de creencias del que viene, además le permite comprenderse dentro de un proceso cultural y reconocer formas de poder dominantes, discursos colonizantes, mitos y ritos establecidos en el contexto social que la familia ha asimilado y puesto en juego en el ejercicio de su rol de institución reproductora del orden establecido.

Rumayor al recuperar el pensamiento de Newman (2019) cita que:

> Todo conocimiento que no produce acciones inmanentes, cambios profundos en la persona, no forma realmente. Solamente por el crecimiento de estas, la persona va más allá de los objetos conocidos y el ser humano podrá tener después una auténtica proyección vital, una vida creciente capaz de abandonar el límite mental y proyectarse irrestrictamente ante cualquier realidad (p. 319).

Hablar de calidad e integralidad en la educación implica entonces replantearse la construcción de la identidad universitaria desde reconocer que esta se debate en un mundo de intersubjetividades, que es partícipe de una red de sistemas articulados de manera visible lo invisible, en la que, sin lugar a dudas, la familia es la que promueve las sinergias y pone de relieve la necesidad de fortalecer la comunidad educativa de la que tanto se ha dicho y tan poco se ha logrado.

> Es necesaria una nueva forma de enfocar la educación en la familia, que ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios. Tanto es así que uno de los temas más destacados respecto a la educación en estos días es la colaboración entre ambas (Tarazona et al. 2016, p. 33).

En el Ecuador, los debates sobre la participación de los diversos actores de la comunidad educativa en el proceso educativo desde

los años 80 empujaban al cumplimiento del derecho a la educación y la democratización de la misma; la necesidad de una corresponsabilidad en la construcción del proceso educativo llevó incluso a la discusión de variables como el fracaso escolar y el rendimiento académico exponiéndose en esta reflexión la relación directa de la familia y el contexto como factores determinantes en el crecimiento o decrecimiento de estos indicadores en el ámbito educativo (Tarazona et al., 2016).

Las reformas educativas y la revolución de la educación en el Ecuador son discursos recurrentes desde diversas instancias y gremios vinculados a la educación, sin embargo, los cambios en el sistema educativo han obedecido en su mayoría a recetas del Banco Mundial e Interamericano, organizaciones externas que han impuesto modelos y procesos ajenos a nuestro contexto, por lo que la educación se ha vuelto un privilegio de pocos y no un derecho (Isch, 2011).

A pesar de que el artículo 26 de la Constitución establece que la educación es un área prioritaria en la que el Estado debe invertir para garantizar la inclusión de diversos sectores y el buen vivir fomentando la participación de las familias y la sociedad en general, las políticas y acciones en este sentido no han propiciado el avance de esta articulación y menos aún de la participación de estos actores que han estado en constante lucha con el Estado para ser escuchados y para que sus reivindicaciones sean atendidas en el ámbito educativo.

Otro elemento que ha salido a flote y que ha sido objeto de recurrentes análisis y reflexiones ha sido el relativo a la innovación de la educación, ineludible en una sociedad del conocimiento, en este sentido cabe señalar que:

> Innovar exige un previo conocimiento sobre las necesidades profundas de los diversos grupos y entornos. Es necesario comprometerse a moldear las ideas que llevan a proponer acciones o recursos organizados, cuya ejecución instaura el cambio necesario para mejorar las condiciones de vida de la población o la organización. La innovación a nivel general exige transformar y renovar la vida;

exige trabajarse internamente, desarrollar actitudes que construyen y dignifican la vida de la naturaleza y la de las personas para desarrollar justicia y la solidaridad con el entorno (Villamar & Baldeón 2020, p. 218).

Con relación a la innovación educativa también se menciona la necesidad de mirar el sistema familiar como esta instancia que asociada al contexto educativo permite el trabajo interno, reconciliar al individuo con sus antecedentes y desde los aprendizajes plantear el diseño del propósito de su quehacer profesional.

Con este breve preámbulo, pasemos a la descripción de la educación en el nuevo escenario para luego visibilizar el rol que la familia ha adquirido en la nueva realidad y retomar la discusión en torno a esta tan necesaria articulación familia educación.

Educación

La pandemia implicó un cierre de las instituciones educativas a nivel mundial, lo cual no solamente significó la ausencia de estos espacios, sino que marcó un cambio inesperado y acelerado de las estructuras, procesos, significados y relaciones en el ámbito educativo.

Los lugares de encuentro de diversas generaciones, conocimientos, emociones dejaron de ser accesibles (Crescenza et al., 2021) y con ello las posibilidades de compartir experiencias y resignificar las mismas, el tejido social se debilitó aún más por el temor del contagio.

La gestión de este cambio se volvió prioridad, la flexibilidad de las estructuras de las instituciones educativas se pusieron a prueba, así como la capacidad para reaccionar a la incertidumbre del contexto (Iglesias-Pradas et al., 2021).

El aprendizaje a distancia fue el mecanismo esencial para enfrentar la crisis; profesores, estudiantes y familias entraron en el escenario e improvisaron respuestas, en medio del caos las instituciones educativas se volvieron espacios de soporte a nivel social, mantuvie-

ron la idea de un orden en torno al cual organizar la vida cotidiana y del mismo modo la virtualidad de la educación hizo palpables las desigualdades sociales dejando al descubierto el acceso limitado de sectores en condiciones de vulnerabilidad y demostrando que en nuestro contexto la educación es un privilegio de pocos y no un derecho de todos (Roncaglia, 2020).

> Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (CEPAL-UNESCO 2020, p. 1).

La salida de los espacios educativos tradicionales implicó una vuelta al ámbito familiar en el que se fusionaron tres sistemas de relaciones, el educativo, el familiar y el laboral. En este sentido, resuena el concepto de comunidad que "nos remite a la idea de unidad de convivencia, o sea, a una realidad común en la que la individualidad queda trascendida por la participación y la comunicación" (Martínez & Téllez, 2016, p. 32).

La nueva realidad ha obligado a hacer permanente esta interacción; las instituciones educativas desde el ciberespacio y a través de los medios tecnológicos han entrado en la intimidad familiar, a visualizar espacios de los hogares de los y las estudiantes, a ser parte de esa vida cotidiana que se desenvuelve en la familia de manera paralela a las videoconferencias de Zoom.

> En gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtua-

les de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (CEPAL-UNESCO 2020, p. 3).

La virtualidad, sin duda, fue entrar en una experiencia extraña y vertiginosa, en la que docentes, estudiantes y familias se embarcaron guiados por la intuición, con más preguntas que respuestas, cargados de buenas intenciones, con aciertos y desaciertos esta comunidad actúo sin ser reconocida y enfrentó el reto; que no fue suficiente cuando en el camino emergieron grupos de estudiantes sin acceso a la tecnología que les permita integrarse a esta nueva forma de educarse, también surgieron necesidades diversas que reclamaban atención, y que planteaban acciones más allá de las buenas intenciones.

El mundo escondido de las aulas se develó, la intimidad de las instancias educativas se volvió pública, sin que los actores tuvieran conciencia de ello.

Las falencias del sistema educativo se mostraron sin posibilidad de maquillar, las fuertes contradicciones del sistema y la poca capacidad de manejo político, así como una gestión deficiente de situaciones de emergencia y la incoherente articulación de instancias de gobierno nacional y local no se hicieron esperar.

La incertidumbre empezó a gobernar los escenarios educativos y con ello el estrés laboral en docentes, la violencia agudizada en diversos ámbitos y las afectaciones en términos de salud física y mental se han vuelto pan de cada día (Browning et al., 2021).

La pandemia muestra que la docencia va más allá de una transmisión de contenidos, que en el aula se encuentran el pasado, el presente y el futuro; la razón y la emoción, lo ideal y lo real, lo científico, lo espiritual y lo cotidiano, lo consciente y lo inconsciente, es fundamentalmente un espacio en el que la condición humana se

muestra en su diversidad, en su magnificencia y en su impotencia, en la crisis y en la posibilidad. Los encuentros a través de la pantalla se volvieron instancias de contención emocional, de gritos en silencio frente a todo lo que a nivel social acaecía, de cuestionamiento en torno al sentido de los procesos educativos, de construcción de esperanza frente a la muerte, de negación de la realidad para sumergirnos en la fantasía de la transitoriedad de la pandemia entre otros.

Familia-educación y pandemia, un sistema de sistemas

La nueva realidad evidencia la importancia de ver a las instituciones educativas más allá de la transmisión de información o aplicación de técnicas, más allá de la fábrica o la empresa sometida a la lógica del mercado, que pretende que las instancias educativas se subyuguen a la simulación de la realidad, al ciberespacio ignorando un mundo externo concreto que se debate en la incertidumbre el desconcierto y el despojo de la esperanza.

El devenir de las circunstancias actuales ha puesto a la familia nuevamente en el ojo del huracán, cuando la crisis sanitaria estalla, todo se repliega a la familia y esta ha tenido que sostener los avatares de la misma, múltiples demandas se han volcado hacia la familia y múltiples crisis también, la pobreza multidimensional se ha posicionado en gran parte de las familias para mostrar sin mesura las debilidades existentes en este sistema y también las fortalezas.

En estudios realizados con estudiantes en el ámbito de educación superior se encuentra que en el contexto de pandemia y a pesar del fuerte movimiento de globalización e internalización de la educación muchos experimentaron soledad y vulnerabilidad al estar lejos de sus familias y dieron prioridad al retorno a sus hogares para sentirse más seguros y acompañados (Mok et al., 2021).

A partir de las condiciones del actual contexto es menester señalar que los estudiantes experimentan la posibilidad de participar sincrónicamente en dos mundos a la vez; siendo la zona de intersec-

ción entre estos dos mundos el lugar frecuente del estudiante, lo que sin lugar a dudas eleva el nivel de complejidad en las interacciones; así como las dificultades para diferenciar procesos y demandas.

Lo familiar se transfiere a la institución educativa de manera más vertiginosa y directa. Y también la familia se ve obligada a participar en la mayoría de casos de manera más directa en el proceso educativo, el involucramiento con la red de sistemas confluyentes en el proceso se hace inevitable y cada vez más denso.

Madres y padres de familia, de forma inesperada tuvieron que asumir un papel de cuasi docentes, involucrarse de manera directa en el sistema educativo, sin que ello signifique dejar de lado otras actividades como la laboral, el cuidado de los hijos y el hogar.

En varios países europeos se observa que los estudios en casa en primera instancia significaron experiencias positivas por la vuelta a casa y el reencuentro entre padres y madres, hijos e hijas en el seno familiar, pero con el paso del tiempo y la confluencia de nuevas exigencias para las familias han convertido las experiencias gratificantes en experiencias poco satisfactorias para las familias, tanto los padres y madres como hijos e hijas manifiestan haber experimentado un incremento del estrés, ansiedad y angustia. Indican que existe un empobrecimiento de la calidad en el proceso educativo, la carencia de soporte adecuado, la limitada posibilidad de acompañamiento por parte de los padres y madres, además de la alteración del funcionamiento de la vida diaria de la familia han configurado el parecimiento de múltiples resistencias y mecanismos de rechazo a las propuestas educativas existentes (Thorell et al., 2021).

En muchos casos esto se volvió una tarea titánica por la carencia de recursos en múltiples dimensiones, pues ni las condiciones materiales, ni las emocionales, ni las sociales estaban dadas. La crisis económica y política que acompaña la nueva realidad han sido factores estresores que se han sumado a los ya existentes por la COVID-19 en las familias (Ruiz, 2020).

Según Unicef:

> En el 50 % de los hogares, se perciben mayores momentos de discusiones y enojos entre adultos, y en el 30 %, entre adultos e hijas o hijos. En el 1 % de los hogares, se vivieron situaciones de violencia familiar durante la cuarentena (Castro, 2020, p. 12).

En nuestro contexto, las familias enfrentan la nueva realidad desde la angustia del desempleo y los impactos socioeconómicos articulados a la disminución de ingresos para el sustento del hogar, lo que ha tenido como el efecto más visible un incremento de casos de violencia intrafamiliar, abuso sexual y maltrato; niños, niñas, adolescentes y jóvenes resultado de esta situación han tenido que abandonar sus estudios o postergarlos para así apoyar a sus familias y disminuir los gastos para poder dar respuesta a necesidades básicas de subsistencia:

> Durante el mes de mayo del 2020 se llevó a efecto una encuesta mediante llamadas telefónicas dirigidas a 10397 hogares, con el objetivo de obtener información del mercado laboral ecuatoriano durante la emergencia sanitaria por el COVID-19, estableciendo que en el periodo mayo-junio 2020, la tasa de desempleo alcanzó el 13,3 % a nivel nacional, cuando en diciembre del 2019 era tan solo del 3,8 % (Lozano et al., 2020, p. 7).

Lo antes señalado lleva a evidenciar que las familias no solamente enfrentan la crisis sanitaria, sino que además deben palear la crisis del sistema educativo y la crisis de desempleo. Crisis que no están siendo tramitadas, sino que se van acumulando y devienen luego en divorcios, separaciones, enfermedad y muerte (Brito Beltrán et al., 2020).

La familia experimenta una sobrecarga de demandas a las que debe responder; la responsabilidad de apoyar a los hijos e hijas académicamente en un contexto de crisis sinérgicas con escaso apoyo de las instituciones educativas hace que vea a este ámbito con aversión y desgano, situación que se transfiere a los hijos e hijas.

La desmotivación entonces se hace presente en estudiantes, docentes y familias, que cumplen programas y agendas que carecen de sentido frente al nuevo contexto y que no representan un aprendizaje significativo, gratificante u orientador.

> Para el profesorado, la mayoría de las familias, simplemente quieren permanecer informadas de todo lo relacionado con la educación de sus hijos olvidándose que además de ello, hay que participar en debates y aportar sugerencias sobre la marcha de la institución educativa (Virna et al., 2012, p. 123).

Floralba Aguilar al reflexionar sobre los procesos de innovación educativa desde diversas perspectivas teóricas señala que:

> La teoría conectivista es una posición epistemológica que resulta muy significativa en estas décadas del siglo XXI, permite comprender a las organizaciones como un todo complejo en las que es necesario desarrollar estructuras de aprendizaje integrales para la ejecución de estrategias globales; reflexiona sobre los cambios necesarios en el conocimiento y en la forma de aprender (2020, p. 334).

Entonces el desarrollo de estructuras integrales implica esta necesaria conexión con la familia y los procesos que en ella surgen para incluso facilitar la innovación educativa, siendo vitales las interacciones que en ella se dan en torno al impulso o freno de los cambios en el ámbito educativo.

Educación-familia, familia-educación la nueva realidad y algunos apuntes

Rebasar el debate y fortalecer esta tan necesaria articulación impone trascender la ética de las intenciones y echar mano a la ética de los procesos, partir de sistematizar experiencias previas y aceptar, que más allá de los intereses ideológicos y de mercado la nueva realidad exige la gestión de escenarios complejos y esto inevitablemente nos conduce al trabajo colaborativo entre sistemas involucrados, trascender la mirada reduccionista de la realidad para observar su

multi-dimensionalidad, evaluar riesgos y simular escenarios que den la posibilidad de dibujar estrategias para la construcción de una nueva estructura educativa.

Si mirásemos a la educación desde la perspectiva de la pedagogía crítica y planteásemos que el estudiante debe desarrollar interés porque lo que sucede en su contexto social necesariamente tendríamos que vincular al estudiante con la construcción de su propio proceso en su contexto familiar, dado que esto le permitiría comprender su historia y desarrollar una visión de proceso y al mismo tiempo apreciar las múltiples articulaciones que configuran su existencia en el presente, descubriendo así que no es una casualidad estar donde está.

El voltear la mirada a la familia promovería el establecer diferenciaciones estratégicas en los procesos formativos y potenciar los aprendizajes que las familias han ido transfiriendo de generación en generación.

El reconocimiento de la construcción de identidad edificada a lo largo del desarrollo del proceso familiar, desarrollaría un sentido de pertenencia sostenible, que rebase la simulación del pretender ser, saber, hacer y sentir.

Del mismo modo implicaría reconocer la violencia, la vergüenza, la humillación, la discriminación, y el abuso como procesos presentes en el sistema familiar, que deben ser trabajados y superados desde el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia, que dé a los estudiantes un reposicionamiento consciente en el presente y una formación que supere el hacer justicia, compensar a los ancestros o cumplir las proyecciones de los padres y madres.

> ¿Qué pasaría si todas las comunidades se propusieran, ante todo, fomentar esta conexión entre vivir y aprender? Un mundo así sería muy distinto. No habría fronteras entre "escuela", "trabajo" y "vida". Las personas calificadas, desde jardineros hasta contadores y desde científicos hasta artesanos; tendrían una corriente continua de aprendices, niños y adultos y personas de todas las edades empren-

> derían constantemente nuevos proyectos, sin dejarse abatir por los fracasos, buscando siempre la ayuda mutua. Los adolescentes pasarían la mayor parte de su tiempo de aprendizaje fuera de los muros de la escuela, trabajando en proyectos de verdadero significado para ellos (Rodríguez, 2015, p. 11).

Viene a mi memoria Aldous Huxley y me pregunto irónicamente si estaremos en el inicio de ese "Mundo Feliz", la virtualización de la realidad, el inicio de universos paralelos donde todo parece relativo, la fabulación de la realidad y la progresiva desconexión emocional nos pondrían ante un escenario en el que se vuelve urgente trabajar en el involucramiento de la familia en el proceso de aprendizaje considerando el desarrollo y balance de las esferas afectiva, cognitiva y comportamental de los estudiantes.

Para el docente, el encuentro con estudiantes en la clase le entusiasma y al mismo tiempo le da temor, el cuestionamiento por el sentido de la educación retumba en los oídos, quizás se siente como el mago que vende ilusiones en su acto de magia, pues quizás el futuro que planteamos es ya parte de un pasado del que el idealismo no nos deja salir.

Un enorme vacío se experimenta al recorrer los pasillos y mirar las aulas vacías y los pisos empolvados, como mirar al olvido, la seguridad de lo temporal y del pronto retorno es cada vez más distante, se va imponiendo la necesidad de aceptar la nueva realidad y sus consecuencias, la nueva realidad pronto se instaló y transformó la vida.

La nueva normalidad plantea retos permanentes a docentes, estudiantes, instituciones y a la familia misma, invita a repensar las formas de educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y el manejo mismo de las instituciones educativas. Se vuelve imperiosa la necesidad de generar aprendizajes que lleven a construir organizaciones y redes de apoyo inteligentes que potencien los elementos de resiliencia organizacional logrados para una educación sostenible y sustentable (Mok et al., 2021).

Los sistemas de educación que hoy son desafiados por el contexto deben sin duda asumir el enorme reto de llevar a cabo una auténtica revolución educativa, que no se reduce a la implementación de nuevas tecnologías o a la profesionalización de docentes, sino que implica redefinir fundamentalmente las articulaciones con otros sistemas sociales.

Un punto medular sería sin duda los diversos niveles de participación de los actores de la comunidad educativa para sostener los procesos de cambio y gestionarlos desde múltiples niveles, así como la identificación de nuevos roles y alianzas estratégicas que aseguren que la calidad de los procesos educativos y al mismo tiempo una acción integral e integradora.

Ver a la familia en el marco de este nuevo contexto implica entender cómo el mundo se traduce en el microespacio, es decir, entender a la familia y las distintas afecciones que ha vivido y vive facilitaría el acompañamiento del estudiante desde una comprensión de las reestructuras del sistema familiar y comunitario del que proviene.

Al mismo tiempo contextualizar el proceso educativo desde la diversidad de mundos que supone cada estudiante, potenciarían el direccionamiento hacia el desarrollo local en función de proyectos comunes que fortalezcan a las familias y comunidades desde una acción coordinada y recíproca.

La educación en articulación con el sistema familiar debe contribuir a la formación de sujetos que busquen promover cambios sociales significativos, desde el ejercicio consciente de sus derechos y desde el respeto a la condición humana promoviendo la recuperación de la dignidad del ser humano en todas sus dimensiones que conjugados den como resultado el cuestionamiento de una sociedad decadente.

La capacidad de respuesta de los sistemas educativo y familiar ha mostrado el enorme potencial de resiliencia que poseen, pues han

hecho frente a la retroalimentación negativa propia de las circunstancias caóticas a nivel social y en este sentido es necesario impulsar estos elementos para devolver a la comunidad educativa la esperanza y la posibilidad de construir aún en condiciones adversas.

La situación económica, política y social que enfrenta el país en este momento impela para que los sistemas familiares y educativos, en una acción coordinada y comprometida, empujen desde la formación de los sujetos procesos de reflexión-acción consciente y comprometida en torno a la recuperación de derechos humanos y sociales fundamentales para el desarrollo del individuo y las comunidades.

Referencias bibliográficas

Aguilar, F. (2020). Innovaciones filosóficas, científicas y educativas desde el siglo XVII hasta las primeras dos décadas del siglo XXI. En *Innovación Educativa II* (p. 34). Abya-Yala.

Ahedo Ruiz, J. (2016). La Universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604.

Brito Beltrán, A. N., Montesdeoca Peña, E. J., & Lucio Rey, L. M. (2020). Aplicación de los primeros auxilios psicológicos en situaciones de desempleo por COVID-19 en la ciudad de Villavicencio, *Meta*, 1-57. https://bit.ly/3n25iNn

Browning, M. H. E. M., Lincoln R. Larson, Iryna Sharaievska, Alessandro Rigolon, Olivia McAnirlin, Lauren Mullenbach, Scott Cloutier, Tue M. Vu, Jennifer Thomsen, Nathan Reigner, Elizabeth Covelli Metcalf, Ashley D'Antonio, Marco Helbich, Gregory N. Bratman, & Olvera Alvarez, H. (2021). Psychological Impacts from COVID-19 among University Students: Risk Factors across Seven States in the United States. *PloS One 16*(1): e0245327. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327.

Castro, C. (2020). *Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa. 5 Desafíos, 5 Propuestas.* UNICEF.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Geopolítica(S)* 11(1).

Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives* (26),73. https://doi.org/10.7203/realia.26.18078

Del Fresno, M. (2012). Comprendiendo los social media y mass media: un modelo para el estudio de la comunicación interpersonal colectiva en tiempos de internet. *Nueva Época* (11), 134-147. https://bit.ly/307YRPw

Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, A., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. (2021). Emergency Remote Teaching and Students' Academic Performance in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Case Study. *Computers in Human Behavior, 119*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713

Ionut, A. (2016). The Social Functions of the State. *Journal of Russian Law, 4*(1),0-0. https://doi.org/10.12737/17235

Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. la repercusión en la formación del profesorado ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa,14*,1-9. https://bit.ly/3qo1hF2

Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educ. Soc., Campinas, 32*(115), 373-391. https://bit.ly/3wDfFu3

Lozano, S., Robledo, R., & Lozano, L. (2020. Desempleo en tiempos de Covid-19: efectos socioeconómicos en el entorno familiar. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 5*(4),187-197. https://bit.ly/30jnHfM

Martínez, J., & Téllez, A. (2016). El efecto de la crisis y el desempleo desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 11*, 351-372. https://bit.ly/3bUqzSL

Mok, K. H., Xiong, W. Ke, G., & Cheung, J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research, 105*, 101718. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718.

Reluz Barturén, F. (2008). Desafíos de la postmodernidad al sistema educativo superior peruano. *Investigación Educativa, 12*(21), 181-204. https://bit.ly/3D52IMa

Rodríguez, T. (2015). Una mirada a la relación entre cognición, neurociencia y aprendizaje. *Panamerican Journal of Neuropshychology, 9*(3),120-124. https://bit.ly/3koCFbj

Ruiz, G. (2020). COVID-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(85), 229-237. https://bit.ly/3D4qgAB

Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación Social, 22*(1), 315-333. https://doi.org/10.5944/educxx1.20088

Tarazona, K., Díaz, T., García, M., & Hernández, M. (2016). La integración escuela familia desde una visión ecuatoriana. *Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión, 1*(4),176-180. https://bit.ly/3ohoTIu

Thorell, Li., C. Skoglund, A. Giménez de la Peña, D. Baeyens, A. Fuermaier, M. Groom, I. Mammarella, S. Van der Oord, B. Van den Hoofdakker, M. Luman, D. Marques de Miranda, A. Siu, R. Steinmayr, I. Idrees, L. Soares, M. Sörlin, J. Luque, U. Moscardino, M. Roch, G. Crisci, & H. Christiansen (2021). Parental Experiences of Homeschooling during the COVID-19 Pandemic: Differences between Seven European Countries and between Children with and without Mental Health Conditions. *European Child and Adolescent Psychiatry* (0123456789). https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1.

Villamar, J., & Baldeón, J. (2020). El decrecimiento y la propuesta de Laudato Si como alternativa para la innovación. En *Filosofía de la Innovación I.* Vol. 1.

Virna, J., Mánuel, M. & Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios, 10*(2), 119-127. https://bit.ly/3D35Gkf

Watzlawick, P., Helmick, J., & Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas.* Editorial Herder.

Aportes de Leonidas Proaño para la interpretación de la crisis educativa[1]

Jefferson Alexander Moreno Guaicha[2]

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)
http://orcid.org/0000-0002-0380-4739
jmorenog@ups.edu.ec

Alexis Alberto Mena Zamora[3]

Colegio San José de la Salle, Quito-Ecuador
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)
https://orcid.org/0000-0001-5974-386X
alexismena3@gmail.com

---

1 Este documento se deriva de la investigación titulada: Las escuelas radiofónicas populares como alternativa para la educación de los sectores rurales del Ecuador en tiempos de Covid-19. Realizada en el marco de trabajo de posgrado para el Máster en Desarrollo Social durante el periodo 2019-2021 en la Universidad Católica San Antonio de Murcia/España.

2 MSc. en Desarrollo Social por la Universidad Católica San Antonio de Murcia UCAM. Maestrando en Filosofía y Valores por la Universidad Tecnológica TECH. Lic. en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Diplomado en Métodos de investigación y redacción de artículos científicos. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Equipo Editorial de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Investigador Agregado 2 acreditado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación de la República del Ecuador. N°. REG-INV-21-05209.

3 MSc. en Desarrollo Social por la Universidad Católica San Antonio de Murcia UCAM. Diplomado en Teología Pastoral. Diplomado en Formación Pastoral y Teológica. Diplomado en Métodos de investigación y redacción de artículos científicos. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Tiene varias publicaciones de relatos cortos y cuentos. Ganador del primer lugar en el cuento corto: “La Escalera” en el Instituto Cervantes de Ciudad Real. Ganador del tercer puesto de relato corto: “Job” en la Universidad Politécnica Salesiana. Docente del Colegio San José de la Salle, Quito-Ecuador.

Introducción

Actualmente, asistimos a una situación mundial de grandes incertidumbres sembradas por la pandemia de la COVID-19, que ha llegado a transformar la dinámica de las sociedades, rompiendo con la normalidad a la que el ser humano estaba acostumbrado y trastocando las diferentes esferas de su quehacer, desde el ámbito de la salud, pasando por el de las relaciones sociales, hasta el de la educación. En este sentido, además de exponer los frágiles sistemas de salud de la mayoría de países en América Latina, la pandemia ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes, especialmente las relacionadas con el acceso a la educación. Como siempre sucede en las situaciones de crisis, las personas más vulnerables son quienes sufren las peores consecuencias.

En el contexto ecuatoriano, el panorama no es más alentador que en otros países de la región; debido a su alto nivel de población indígena y de pobreza, la situación de acceso limitado al internet y a los aparatos digitales se ha convertido en un fenómeno alarmante, ya que ha significado un enorme obstáculo para garantizar el acceso igualitario y el desarrollo apropiado de los programas de educación virtual implementados por el gobierno durante el tiempo de la pandemia. La labor de trasladar el modelo de educación a la virtualidad no ha sido fácil, pues el sistema educativo no estaba preparado para responder a un evento como el vivido en estos tiempos, y mucho menos contaba con la preparación, medios y plataformas necesarias para dicho cambio.

De acuerdo con las declaraciones de la Ministra de Educación del Ecuador Monserrat Creamer se reconocía que el estado de la educación en el cambio a la virtualidad era complicado (en Constante, 2020), esencialmente por las grandes carencias que enfrentaba el sistema a pocos meses de la pandemia, pues según los últimos datos recopilados por el INEC (2018) alrededor del 70 % de estudiantes a nivel nacional presentaban dificultades para acceder a la educación virtual, y el índice se volvía menos favorable en hogares del sector ru-

ral, donde apenas el 16,07 % contaba con el servicio de internet. Ante esta alarmante situación, el Viceministro de Educación Andrés Chiriboga (en Diario el Telégrafo, 2020) expresó que se contemplarían otras alternativas para suplantar o complementar la educación en línea, como: "guías pedagógicas, la educación radiofónica y televisiva" (Diario el Telégrafo, 2020, p. 1), opciones prácticas que servirían de gran apoyo para llegar a las zonas rurales y comunidades indígenas donde el servicio de internet es escaso, pero que, sin embargo, no han dado los resultados esperados.

Ahora bien, en el Ecuador se registran experiencias y resultados muy positivos generados por los proyectos socioeducativos radiofónicos en el pasado. Para hablar de este tema es imprescindible hacer alusión a monseñor Leonidas Proaño (2001, 2008) quien introdujo en el país la primera propuesta de escuelas radiofónicas populares y fundó la ERPE en 1962, como una oportunidad para que la población indígena (principalmente de la provincia de Chimborazo que tiene una gran concentración de indígenas, la segunda a nivel nacional con el 38,0 % actualmente), tenga acceso a la educación, a programas de alfabetización y de formación para la participación política activa en los temas que conciernen a sus pueblos (Hass Celi, 2020), y cuyos resultados se evidencian en los progresos de las comunidades en la actualidad.

En esta línea de reflexión, se plantea el objetivo de este capítulo que es analizar los aportes del pensamiento y obra de monseñor Leonidas Proaño para interpretar la crisis educativa en tiempos de pandemia; especialmente en lo relacionado al proyecto socioeducativo de escuelas radiofónicas populares, contemplado como una alternativa educativa para sectores rurales del Ecuador que enfrentan limitaciones de acceso a internet en tiempos de la COVID-19. Se trata de una investigación cualitativa que recopila información documental y datos de entrevistas aplicadas por los autores en el marco del trabajo.

La estructura propuesta para esta investigación se configura de tres apartados. En el primero, se plantea un acercamiento teórico de los fundamentos ideológicos de los proyectos socioeducativos que se encuentran en los ideales del movimiento de la liberación latinoamericanista, y entre los que se destacan: los postulados sobre la identificación entre el 'ser' y el 'estar' latinoamericano para la construcción de la propia 'identidad' y la función emancipadora y transformadora de realidades de la educación. En el segundo, se esboza un marco para la identificación del proyecto socioeducativo de Proaño con los fines liberacionistas de la época, presentando brevemente la vida y obra de monseñor Proaño, y la consecuente materialización de su pensamiento en el proyecto socioeducativo ERPE. Por último, el tercer apartado reflexiona sobre la situación de la educación ecuatoriana en tiempos de pandemia, especialmente en el contexto educativo de comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo.

Ideales del Movimiento de Liberación como fundamento de los proyectos socioeducativos en Latinoamérica

Para comenzar con el planteamiento teórico de este trabajo, es necesario tener presente que detrás un gran número de proyectos socioeducativos y políticos que se han llevado a cabo en la región latinoamericana a partir de los años 60, como las escuelas radiofónicas, escuelas populares, programas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), programas de alfabetización, entre otros, subyacen los ideales de un movimiento mucho más amplio, el 'movimiento de liberación latinoamericanista'. Este movimiento nace entre 1960 y 1980 en una América Latina golpeada por la crisis de la democracia y el surgimiento de gobiernos militares, en medio de graves problemas de violaciones de los derechos humanos, represión política, exilios, serias dificultades económicas y pobreza; frente a lo cual promulgará una lucha por la emancipación de la dominación e injusticia, apelando al despertar de la consciencia del pueblo oprimido para convertir a sus hombres y mujeres en artífices de su propia transformación, y en actores de progreso y desarrollo.

De acuerdo con Tahar Chaouch (2007), este proceso está innegablemente influenciado por hechos históricos como la victoria de la Revolución Cubana en 1959, que estimuló la efervescencia regional, impulsando la movilización de grupos marxistas y revolucionarios en las diferentes latitudes de América Latina. Las propuestas del movimiento, por tanto, llegarían a identificar su "lucha contra la pobreza y el subdesarrollo con la lucha antiimperialista y anticapitalista" (p. 429). En tal sentido, y sustentados en los postulados de Marx (1998), se pretendía traspasar la simple reflexión teórica para convertirla en una praxis transformadora de la realidad, combatiendo las causas estructurales que suscitarían la injusticia social en los pueblos de América Latina.

Las reflexiones y propuestas desarrolladas en torno a este movimiento reaccionario invadieron todos los campos académicos y sociales, por nombrar algunos: en el campo filosófico encontramos los postulados de la 'Filosofía de la Liberación' y el 'giro decolonial' de Dussel, Scannone, Kusch, Guerra, entre otros que defendían la necesidad de una filosofía contextualizada, nacida desde y para América Latina, que respondiera a las necesidades concretas de sus pueblos.

En el campo socio-educativo se encuentra la 'Pedagogía de la Liberación', los programas de alfabetización, escuelas populares y educación radiofónica de representantes como Paulo Freire, Carlos Rodríguez Brandão o monseñor Leonidas Proaño, quienes buscaban brindar a través de estos, acceso igualitario a la educación y mayores oportunidades de desarrollo profesional para los excluidos históricamente (pobres, indígenas, mujeres, etc…). Estos ideales del movimiento incidieron incluso en el campo de la religión, dando paso a la 'Teología de la Liberación', la 'Doctrina Social' y una la larga lista de proyectos sociales y comunitarios que respondían a la opción por los más pobres y el cambio social; de esta línea se encargarían autores como Gustavo Gutiérrez o Ignacio Martín Baró.

En fin, todos ellos guardaban un objetivo en común, el de hacer a la población partícipe activa de las transformaciones sociales y

convertirlos en actores de cambio y progreso dentro de sus comunidades. Ya sea desde la reflexión teórica o desde las propuestas prácticas el fin es el mismo, hacer que los pueblos de Latinoamérica alcancen la aclamada 'liberación'. Ahora bien, reconociendo la amplitud del tema, se ha considerado pertinente ahondar en ciertos enfoques fundamentales que sirven a los objetivos del presente capítulo. Primero, el enfoque filosófico desde la identificación entre el 'ser' y el 'estar' latinoamericano para la construcción de la propia la 'identidad'; en segundo lugar, el enfoque pedagógico para comprender la función emancipadora de la educación y su capacidad transformadora de realidades sociales.

Identificación entre el 'Ser' y el 'Estar' latinoamericano

Desde el enfoque filosófico, uno de los principales problemas del ser latinoamericano, desde la época colonial, es el reconocimiento y construcción de su propia identidad. Esto debido a que existe una ruptura histórica entre el 'Ser' y el 'Estar' en los pueblos de Latinoamérica; como señala Kusch (1962), en ella convergen dos tipos de raíces totalmente opuestas, una entendida como "Ser, o Ser alguien, y que descubro en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI y, la otra el Estar, o Estar aquí, que considero como una modalidad profunda de la cultura precolombina" (p. 7). Desde este punto de vista, se hace evidente la crítica a la idea del 'Ser' como categoría metafísica y como ideario para la identidad cultural. Pues el 'Ser' se identifica con el modelo dominante impuesto por la cultura eurocéntrica, y para llegar a él es necesario que el individuo reniegue de su 'Estar', de su cultura. Sobre ello manifestará el filósofo argentino Cullen (2018), para la Cátedra de Estudios Sociales del Sur-CESS, que:

> (…) el gran problema de nuestros pueblos es que se nos ha exigido 'Ser' sin 'Estar', nos han quitado nuestra cultura y nuestra identidad. Es hora de que seamos y pensemos desde nuestro contexto, desde nuestro 'estar', desde nuestra América (05/07/2018).

El individuo latinoamericano sufre una "escisión que se plantea dramáticamente porque de manera consciente se tiende a negar la verdad telúrica, autóctona del «dejarse estar» en salvaguarda del «ser alguien»" (Von Matuschka, 1985, p. 141). Sobre este punto, resulta interesante señalar que la diferencia categórica entre 'Ser' y 'Estar' es posible solamente dentro del contexto lingüístico del idioma español, en otros tipos de idiomas la expresión se unifica como en el caso del alemán (*sein*), el inglés (*to be*) o el francés (*être*). Los filósofos latinoamericanos se valieron de esta escisión lingüística para desarrollar su reflexión respecto a la identidad, discrepando sobre los alcances y la incidencia de este 'Ser' ideal de Occidente en la configuración de la identidad de los pueblos latinoamericanos y en el reconocimiento de las necesidades de su 'Estar'. En este sentido, negar el 'Estar' no es una opción viable, pues, tal como señala Von Matuschka (1985): "el sentido de la América actual coincide con el sentido del mundo precolombino, el cual, en lugar de quedar destruido con el advenimiento de Occidente, permanece sopesando, impidiéndonos a los americanos ser totalmente «occidentales»" (pp. 142-143).

De manera concreta el fenómeno se hace evidente, por ejemplo, en el ámbito académico respecto a los conocimientos que son considerados verdaderos[4], sobre la historia que se cuenta como universal, sobre qué tipo de filosofía, política, religión o lenguaje impera sobre los otros. Precisamente se ha adoptado este ideal como el mejor posible, que ha sido promovido por la industria cultural y al que se aspira como meta de superación; llegar a 'Ser alguien' implica hacerlo de acuerdo con ideales impuestos sobre el éxito, la felicidad y la realización personal y colectiva[5], negando un 'Estar' que no encaja con dicho ideal, pero del cual no puede huir. De ahí, la necesidad

---

4 Conocida como 'discriminación epistémica' postula al conocimiento de "Occidente" "como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la 'universalidad', la 'racionalidad' y la 'verdad'" (Grosfoguel, 2011, p. 343).

5 Como ejemplo de ello se puede mencionar el olvido y rechazo de la relación sagrada de dependencia entre la persona y la naturaleza, propia de los pueblos

de repensar y deconstruir la identidad del Ser latinoamericano para instituir vínculos con el 'Estar', con su contexto, 'su realidad', que forme individuos conscientes sobre las necesidades y problemas de su pueblo, pero sobre todo, que forme agentes activos del progreso, que aporten con propuestas coherentes y situadas para construir caminos de liberación y desarrollo social.

Ahora bien, cabe resaltar que este enfoque está muy presente en los proyectos socioeducativos que suscitó el movimiento a partir de los años 60, por ejemplo, en los esfuerzos de las escuelas radiofónicas populares de Ecuador (ERPE), que, además de brindar mayores posibilidades de acceso a la educación para la población indígena, impulsaba y promovía a través de su mensaje los valores culturales de los pueblos indígenas, con la enseñanza en los dialectos autóctonos, con ejemplos y situaciones concretas de sus realidades y enfocados a responder las problemáticas reales que experimentaban las comunidades en su contexto. Tal como señala Oviedo (2019), las ERPE fueron: "inicialmente concebidas para alfabetizar a la población rural del Ecuador, pero además de ser un efectivo instrumento de educación para el pueblo indio, fue un vehículo para la toma de conciencia respecto de su identidad individual y colectiva" (p. 22).

En este sentido, la educación popular radiofónica no solamente poseía una finalidad educativa en sentido escolar, sino también formativa respecto a los valores y tradiciones de las culturas a las que estaba orientada, y desde ahí su aporte para establecer un proceso formativo integral y situado, en el cual el 'Ser' y el Estar' convergen para construir la identidad propia del Ser latinoamericano.

Función emancipadora de la educación

Desde el enfoque de la pedagogía de la liberación la educación adquiere una función emancipadora y transformadora de la realidad

autóctonos de nuestra América, por el ideal cientificista de dominio y superioridad del individuo sobre la misma.

social, a través de ella se suscita la renovación del individuo en su condición de ser social y actor del progreso. Sin embargo, como señala Freire (2005) para que dicho fin sea alcanzado es necesario que este se reconozca a sí mismo como 'sujeto' activo en la trasformación social, es decir, como 'hombre' pensante y crítico, y no como 'objeto' u 'cosa', que es a lo que lo reduce el sistema opresor. Dentro de este sistema, la identidad cultural está determinada por una estructura desigual que es heredada y trasmitida por aparatos ideológicos del Estado como la escuela, por lo que todo tipo de relaciones en su estructura están siempre impregnadas por obsesiones de clases sociales.

Freire (2005, 2010) cuestionará la función reproductiva del sistema educativo tradicional o 'educación bancaria' como la denominó, por limitar la capacidad reflexiva del individuo, alejándolo de la realidad social y generando en él una actitud pasiva y obediente. En esta misma línea de reflexión, Carreño (2009) señala que la pasividad inculcada resulta indispensable para el mantenimiento del sistema opresor, pues el "hombre ya no es capaz de alterar la realidad, por el contrario, se altera a sí mismo, para adaptarse. De esta manera, las pautas de comportamiento de los oprimidos se conforman, acomodándose a la de los opresores" (p. 204).

Muy al contrario del modelo tradicional, la pedagogía de la liberación propone que los individuos además de ser artífices de las transformaciones sociales, sean también agentes activos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. Para Freire (2010), la libertad es contemplada como una hazaña creadora, pues enfrenta el determinismo cultural y construye nuevos caminos y posibilidades de transformación y liberación. Sin embargo, afirma Freire (2005), no es posible alcanzar una verdadera liberación de manera individual, "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" (p. 23). Y, solo con la unión del pueblo por su lucha social es posible acercarse a una verdadera emancipación, a las transformaciones sociales profundas y a los cambios estructurales del sistema.

Por otro lado, la pedagogía de la liberación criticará las estructuras establecidas que ponen en movimiento a los sistemas educativos en la región, por encontrarse íntimamente vinculadas a las finalidades del sistema político y social vigente. De acuerdo con Gallegos (1990), cuando este sistema habla de progreso y desarrollo se refiere a un:

> (…) desarrollo puramente económico y materialista. [En cambio…] en el sistema educativo que quiere ser liberador, el objetivo es el hombre y la búsqueda de que este hombre sea más hombre, de que crezca en humanidad, de que se haga cada vez más libre (p. 167).

En este mismo orden de ideas, se puede identificar los ideales mencionados de una educación 'emancipadora' y 'comunitaria' en los proyectos socioeducativos de la región latinoamericana, en especial en el caso de las escuelas radiofónicas populares de Ecuador surgidas a inicios de los años 60 con monseñor Leonidas Proaño. De acuerdo con Juan Pérez (2019, en Larreina Jara, 2019), director de la fundación ERPE, la propuesta educativa del proyecto radiofónico de Proaño responde a los postulados de la pedagogía de la liberación de Freire, sobre todo cuando se hace referencia a la acción comunitaria de que 'el pueblo educa al pueblo'. Así, se advierte una estrecha concatenación entre el programa educativo y la realidad social, en la cual se involucran procesos de concientización colectiva y reflexión crítica para promover acciones de transformación y progreso desde los propios actores sociales.

Situados en este contexto, se reconoce que la función emancipadora y transformadora de la realidad social de la educación liberadora está presente en las labores formativas del proyecto socio-educativo radiofónico. En sus esfuerzos por brindad formación escolar indiscriminada, por reducir los índices de analfabetismo y otorgar capacitación continua para la población, se halla una finalidad social y pastoral, la de brindar 'oportunidades' de progreso, devolver la dignidad humana, y transformar la realidad social de las comunidades indígenas. Tal como señalan Arteño et al. (2019), gracias a

iniciativas históricas como el proyecto de Proaño, se ha logrado "dar voz al pueblo indígena y apoyarlos en su resistencia por emanciparse definitivamente de ataduras colonizadoras" (p. 163), y así, avanzar en el arduo camino que le queda a Latinoamérica para superar la injusticia social.

Identificación de los ideales del movimiento de liberación con el proyecto socioeducativo de Proaño

En lo que respecta al tema de la educación radiofónica en el Ecuador es indispensable direccionar un abordaje desde el enfoque ideológico y social de monseñor Leonidas Proaño, fundador del proyecto de educación radiofónica popular en el país e importante referente del movimiento indigenista y de liberación latinoamericanista. El pensamiento de Proaño se enmarca en los lineamientos generales de la Doctrina Social católica y en los ideales de la naciente 'Teología de la Liberación' sobre la necesidad de generar transformaciones profundas en la estructura social para alcanzar la justicia, la igualdad y la libertad; que se traducen en términos cristianos, en esfuerzos por devolver la dignidad al ser humano en su condición de iguales como hijos de Dios.

Las invectivas dirigidas a cierto sector de la iglesia latinoamericana de tendencia liberacionista no se hicieron esperar, denunciando a esta parte del movimiento de radicalistas y tachando su concepción de la doctrina social como una 'desviación ideológica' (Tahar Chaouch, 2007, p. 428). No obstante, y a pesar de ser una Teología de tinte popular y progresista, esta no abandonó nunca su sentido religioso ni su vocación pastoral, pues la propuesta evangelizadora era parte fundamental en sus proyectos sociales. Así lo demuestra la programación de la ERPE en las primeras décadas que, además de responder a las necesidades educativas de las comunidades indígenas a través de programas formativos de "alfabetización y aritmética en quichua y español" (Proaño, 2001, p. 89), también atendía las nece-

sidades espirituales y sociales de la comunidad con programas de evangelización y pastoral liberacionista.

El proyecto liberacionista en contexto ecuatoriano asume una postura crítica del modelo social y económico capitalista, que excluía discriminadamente de los servicios sociales a la población indígena y que suscitaba relaciones sociales desiguales, injustas y sin respeto a la diversidad cultural. Esta será una de las principales razones por la que la apuesta liberacionista en el país estará enfocada principalmente en la lucha por el reconocimiento y des-invisibilización de los pueblos indígenas. En este sentido, este apartado pretende esbozar un marco general para la identificación del proyecto de escuelas radiofónicas populares de monseñor Leonidas Proaño con los ideales del movimiento de liberación latinoamericanista. Para ello, se aborda a continuación el pensamiento y obra de Proaño como idealizador del proyecto, y la incidencia de las ERPE en las comunidades de la provincia de Chimborazo/Ecuador.

Vida y obra de monseñor Leonidas Proaño

Monseñor Leonidas E. Proaño Villalba (1910-1988) fue un sacerdote y teólogo diocesano de la ciudad de Ibarra, considerado como uno de los mayores representantes de la teología de la liberación latinoamericanista y nominado candidato al premio Nobel de la Paz en 1986 por su trayectoria y entrega a la causa social. Dedicó su vida y obra a la lucha por el reconocimiento de los derechos del pueblo indígena, por lo cual, es recordado por muchos como el 'Obispo de los pobres y los indios'.

Se ordenó como sacerdote en 1936 y por 18 años fungió su ministerio como docente del seminario San Diego y capellán de los Hermanos de las Escuelas Cristiana. Estuvo comprometido con la creación y organización de la asociación JOC (Juventud Obrera Católica), de la cual acogería su método de 'ver, juzgar y actuar' para el trabajo comunitario. Reconocido por su trabajo editorial y escritos

en revistas y periódicos católicos como La Verdad, Excélsior, Mensaje y el periódico campesino Jatari. En 1954 es nombrado Obispo de Riobamba, y empieza "su largo peregrinaje comunitario y su magisterio" (Villa Quiguiri & Ortega Ortiz, 2017, p. 9), precisamente en la provincia de Chimborazo será testigo de primera mano de la difícil realidad que sufría el pueblo indígena y de los abusos a sus derechos ciudadanos por parte de la sociedad civil.

Como Obispo de Riobamba abrazó la opción por los más pobres y necesitados, apostando por el potencial emancipador y transformador de realidades sociales que ofrece la educación y los programas de inclusión social. En tal sentido, entre 1958 y 1960, coherente con su discurso e ideales "entregó a la Reforma Agraria las haciendas de la Diócesis y dio un gran impulso a lo que entonces se llamaba 'promoción social'" (Villa Quiguiri & Ortega Ortiz, 2017, p. 9). Además, participó en el Concilio Vaticano II convocado por el Sumo Pontífice Juan XXIII, y desde 1960 formó parte como delegado del CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano).

En 1962 fundó ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador), una radio comunitaria creada para promover la educación popular, establecer canales de comunicación directa con el pueblo indígena e impulsar a la concientización sobre la injusta situación social en la que vivían. Ese mismo año, Proaño creó el CEAS (Centro de Estudios y Acción Social), que promovía programas de formación y capacitación permanente para las comunidades indígenas.

A pesar de todos sus esfuerzos por el cambio social y la justicia, en 1973 monseñor fue acusado de insurgente y de incitar a la sublevación con su prédica, razón por la cual se vio obligado a presentarse ante el Vaticano donde fue absuelto de sus imputaciones. No obstante, la persecución continuó y fue encarcelado en 1976 por la dictadura militar del entonces presidente Guillermo Rodríguez Lara (Diario el Telégrafo, 2013). En 1985, monseñor Leonidas Proaño presenta su renuncia al obispado a la edad de 75 años y fue elegido para presidir la Pastoral Indígena de la Conferencia Episcopal

Ecuatoriana. Por su arduo trabajo a favor de los más necesitados y sus proyectos de desarrollo social y comunitario, fue nominado al Premio Nobel de la Paz en 1986.

Pensamiento liberacionista de Proaño

Tal como se menciona en reglones precedentes, el pensamiento de Leonidas Proaño se encuentra fuertemente marcado por la Doctrina Social de la Iglesia y por los ideales del movimiento de Liberación latinoamericanista, especialmente de la teología de la liberación, de la cual se lo considera como uno de sus precursores. Su concepción sobre el ser humano posee una proyección tanto social como cristiana, por un lado, reconoce su papel como sujeto político, artífice de las transformaciones y cambios de su entorno social (Arteño Ramos et al., 2019), por lo que, se muestra partidario[6] de la lucha en contra de la injusticia social y de construir caminos para la emancipación.

Por otro lado, identifica esta lucha con la necesidad de resignificar y restaurar el valor intrínseco del ser humano, es decir, de devolverle la dignidad propia que como hijo de Dios todo sujeto posee; dicha concepción se fundamentará en el Evangelio de Jesucristo y su mensaje liberador. No obstante, dichas perspectivas no se muestran contrapuestas o contrarias, sino que, desde la perspectiva de la teología de la liberación, serían complementarias; no es posible hablar de una dignidad humana plena cuando el pueblo es oprimido y se encuentra sometido ante la injusticia de un sistema arbitrario y excluyente. Tal como afirma Tahar Chaouch (2007):

> El acercamiento entre sectores cristianos y marxistas despertó también entusiasmos. Por fin parecía haberse superado la contradicción histórica y filosófica entre ambos. Más allá de su reflexión intelectual, la teología de la liberación interesaba por ser la expresión del

6 Sin que esto implique revestirse de ideologías políticas ni colores de algún partido en especial.

compromiso revolucionario de clérigos y militantes católicos en el terreno de la acción colectiva (p. 429).

Dicha superación histórica puede evidenciarse en la obra y la labor pastoral de Proaño, cuando propone el Evangelio como medio para unir a los pueblos y como guía para dar a conocer la Verdad que los hará realmente libres; respaldando la lucha en las enseñanzas sobre el amor al prójimo, sobre la justicia y la solidaridad como bienes colectivos. Su denuncia de los males que aquejan al ser humano en sociedad como fenómenos ajenos a la naturaleza primigenia, son otra muestra de la relación dinámica de la interpretación teológica con los ideales liberacionistas. Desde el pensamiento de Proaño, y situados en el contexto de la sociedad ecuatoriana, se comprende que muchas formas de pecado y males estarían propiciadas por estructuras sociales injustas, por lo que, deberán ser juzgadas como lo que son: ofensas al hombre y consecuentemente al mismo Dios (Corral Mantilla, 2009).

De acuerdo con Corral (2009), monseñor Leonidas Proaño fue muy consciente de la diversidad cultural que poseía el pueblo ecuatoriano, pero también de las grandes injusticias estructurales que la asechaban, razón por la cual depositó su fe y esperanza en el Dios del Éxodo y la Verdad, "creyó en un Dios sensible ante el clamor de los explotados, que baja a liberarlos. Esa voluntad divina de liberación tenía que ser hecha eficaz" (p. 170). La Palabra en el discurso de Proaño es siempre actual, a través de ella se interpreta la realidad y se construye la propuesta de liberación, que llamará a despertar la conciencia de los pueblos indígenas y de la comunidad en generar para alcanzar una sociedad de hombres nuevos.

Su opción por el pueblo indígena surge al conocer la sufriente realidad que vivían en los huasipungos y latifundios de los grandes terratenientes de la sierra ecuatoriana. Explotados, privados de la tierra que un día les perteneció, excluidos de los servicios sociales básicos y obligados a renegar de su cultura, su identidad y de su propio 'Estar' para aspirar llegar a 'Ser alguien', y así, escapar del ciclo vicioso

de la opresión sociocultural que fomentaba el sistema. Para Proaño (en Corral, 2009), las problemáticas que atravesaban los pueblos indígenas poseían causas estructurales complejas, por lo que ocultarlas o brindar consuelo ante ellas no era una opción válida, para lograr transformar la realidad social era preciso de acciones concretas. Respecto a la situación de los indígenas, Proaño llegaría a afirmar:

> (..) no hay como, ni quiero darle soluciones parciales. Su situación es para llorar... viven, ¡Señor, como viven!, en chozas del tamaño de una carpa o como topos dentro de huecos cavados en la tierra. Explotados sin misericordia por los grandes millonarios de la provincia, quienes después de vender sus cosechas se largan a Quito, Guayaquil y a las grandes ciudades de América y Europa, a malgastar el dinero exprimido de ese miserable estropajo que es el indio del Chimborazo... (Corral Mantilla, 2009, p. 174).

En este sentido, Proaño reconocerá la necesidad de construir caminos para la liberación y el progreso social, que se originen desde y para los actores sociales en sus contextos específicos. Así, monseñor buscará la concreción de proyectos socioeducativos, culturales y comunicativos que brinden posibilidades de superación, que reafirmen y fortalezcan la identidad cultural, que visibilicen las necesidades de los pueblos y que den voz a aquellos históricamente silenciados. El proyecto de Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador será uno de los más reconocidos y que mayores resultados ha brindado al progreso y desarrollo social de los pueblos indígenas de la provincia de Chimborazo.

Proyecto socio-educativo ERPE

La creación de las Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador en 1962 fue uno de los proyectos socio-educativos de monseñor Leonidas Proaño que mayor incidencia tuvo en materia de progreso social, inclusión y derechos de la población indígena de la provincia de Chimborazo. De acuerdo con Proaño (2001), para inicios de los años 60 la tasa de analfabetismo en el Ecuador se encontraba en

un 32,5 %, pero el caso de Chimborazo era muy diferente ya que el porcentaje subía a más del 60 %, mostrando el mayor índice de analfabetismo del país, fenómeno que se explicaba además por ser la provincia con mayor concentración de población indígena.

Proaño motivado por las experiencias de las Escuelas Radiofónicas de Suatenza en Colombia, donde toma los campos de acción primordiales del proyecto: alfabetización, espiritualidad, números, salud, economía y trabajo (Lazo & Lema, 2017); y, en respuesta a las necesidades formativas de la población indígena crea la emisora de onda corta ERPE, que inicia con programas destinados a la alfabetización, la evangelización y la concientización de la realidad que vivían los indígenas de Chimborazo. Como señala Oviedo (2019), las ERPE además de configurarse en un "instrumento de educación para el pueblo indio, fue un vehículo para la toma de conciencia respecto de su identidad individual y colectiva" (p. 22), y de su condición como oprimidos y excluidos. Desde esta perspectiva, el proyecto de Proaño se convierte en una herramienta efectiva para promover la emancipación y encausar la lucha por la transformación social.

ERPE se autodefine como una fundación sin fines de lucro al servicio de la comunidad. Después de su fundación el 19 de marzo de 1962 comienza su programación con diez escuelas en la provincia de Chimborazo. Poco a poco irá ampliando su cobertura hasta encontrarse presente en 13 provincias del país; además, integrará varios servicios educativos, sociales y de desarrollo para la población, tales como: "dispensario médico, hospedería, taller de reparaciones, periódico, una cooperativa dirigida de ahorro y crédito agrícola" (Proaño, 2001, p. 89).

De acuerdo con el director de la ERPE Juan Pérez (en Villa & Ortega, 2017), se puede identificar tres grandes periodos, según las funciones de la programación, que ha ido tomando la ERPE desde sus orígenes. El primer periodo va desde 1962 hasta 1975, y está marcado por los ideales de monseñor y la teología de la liberación, en tal sentido su programación se enfocará en la labor de alfabetiza-

ción, evangelización y concientización del pueblo. En este periodo, el programa de alfabetización logró alcanzar a 20 000 ciudadanos indígenas y campesinos de las 13 provincias en las cuales se transmitía (Fundación ERPE, 2021), transformando su situación por medio de la herramienta educativa, y evitando que se continúe con los abusos y atropellos a sus derechos por el hecho de no saber leer y escribir.

El segundo periodo comprende los años de 1975 hasta 1985, en los cuales la labor de la ERPE se centra en la propuesta educativa y sociocultural que, fieles a los postulados de la pedagogía de la liberación de Freire, busca promover programas de teleducación, entretenimiento, informativos comunitarios y evangelizadores. En este periodo tomará gran relevancia el programa de educación formal a distancia o teleducación que apoyó la radio, y que llegó a contar con más de 16 000 alumnos provenientes de las comunidades indígenas y el campo (Fundación ERPE, 2021).

El tercer periodo va desde 1985 hasta 1990, y se centra en la participación activa de las propias comunidades como difusores y comunicadores de la ERPE, los programas estarán dirigidos a contenido informativo, entretenimiento, programas elaborados por la comunidad y capacitaciones. Actualmente la ERPE funciona como una radio comunitaria comprometida con los sectores populares, y, a pesar de sus innegables resultados en el desarrollo comunitario, los programas de escuelas radiofónicas populares no se mantienen vigentes.

Comprometida con los sectores populares campesinos e indígenas la ERPE brindó oportunidades de formación escolarizada radial y alfabetización para todas las comunidades. Cuenta Proaño (2001) que las clases y cursos que se impartían eran transmitidos en quichua y español, en horarios de la mañana de 5:30 am a 7:00 am y en la noche de 6:30 pm a 8:30 pm, que permitió las facilidades necesarias para que personas mayores campesinas que no poseían educación escolarizada puedan acceder a ella. En los inicios del proyecto, y con la finalidad de llegar de mejor manera a la población, respetando la identidad cultural de sus comunidades, la ERPE optó por:

> (…) traducir los programas del español al Kichwa, luego, más o menos en la década de los ochenta, los pueblos indígenas empezaron a tomar su propia palabra, a pensar desde su forma de ver las cosas, desde su realidad y a producir contenidos desde su propia cosmovisión (ALER, 13-03-2019).

Coherente con los ideales liberacionistas de Proaño, su proyecto socio-educativo radiofónico se apoyó en los postulados de la teología y la pedagogía de la liberación, concibiendo la formación personal y la organización comunitaria como la mejor arma ante la opresión. Así, además de enseñar a leer, escribir, sumar y multiplicar, la ERPE transmitió su mensaje liberacionista, apelando al despertar de la consciencia y al desarrollo del pensamiento crítico en los pobladores, y, con ello, convertirlos en actores de progreso y forjadores de su propio destino en comunidad.

En definitiva, monseñor Leonidas Proaño diseñó un proyecto socio-educativo liberador que ayudó a cambiar la situación de injusticia que vivían los pueblos indígenas, "trascendiendo la concepción domesticadora de la educación tradicional" (Oviedo, 2019, p. 22), y otorgándole su puesto como motor de las transformaciones y el progreso humano y social.

Situación de la educación ecuatoriana

La situación que ha traído la pandemia de la COVID-19 ha expuesto las grandes inequidades existentes en los países de la región latinoamericana, las situaciones de encierro y el cambio a la modalidad laboral y educativa virtual, que para unos no ha pasado de ser un simple cambio de rutina y adecuación a las comodidades del hogar, para otros ha significado el impedimento total o parcial para acceder al trabajo, la educación y demás servicios indispensables para el diario vivir. En tal sentido, el panorama que ha dibujado la crisis sanitaria ha dejado entrever las desigualdades y asimetrías del sistema imperante, llegando incluso a agrandar las brechas sociales y

enterrando varios logros alcanzados en materia de equidad por las organizaciones indígenas.

Precisamente en el campo fundamental de la educación, motor predilecto de progreso y desarrollo social, se ha hecho más evidente las falencia e inequidades, entorpeciendo y restringiendo el acceso igualitario a los sectores menos favorecidos. Por esta razón, se considera que la teoría y los ideales desarrollados en el marco del movimiento de liberación latinoamericanista vuelve a retomar su actualidad e importancia en la labor de interpretar y responder a las nuevas condiciones de injusticia y opresión que vive el pueblo ecuatoriano.

Apenas transcurrido los primeros cuatro meses de la pandemia, la Ministra de Educación del Ecuador Monserrat Creamer, reconoció que el estado de la educación virtual en el país era complicado y que enfrentaba grandes carencias (Constante, 2020), ya que alrededor del 70 % de estudiantes presentaban dificultades de acceso a la educación virtual; además, según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2018), esta situación se vio empeorada debido a que "el porcentaje de hogares con acceso a Internet es de [apenas] 37,17 % a nivel nacional y baja al 16,07 % en el área rural" (Constante, 2020, p. 3; INEC, 2018, p. 5). Sumado a ello, los hogares que cuentan con un ordenador o más es apenas del 24 %, y en el sector rural el porcentaje desciende a un 8 %.

Por tal razón, el Viceministro de Educación, Andrés Chiriboga (en Diario el Telégrafo, 2020), manifestó la necesidad de poner nuevamente sobre la mesa alternativas educativas que permitan suplantar, o en su lugar, complementar la educación virtual; con ello se refería esencialmente a "guías pedagógicas, educación radiofónica y televisiva" (Diario el Telégrafo, 2020, p. 1), que se contemplaron como herramientas prácticas para alcanzar y mantener la educación en sectores rurales y comunidades indígenas, pero que, sin embargo, no han dado los resultados esperados.

Tal como se ha señalado en párrafos anteriores, en un nivel teórico el proyecto de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador se identifica con los ideales del movimiento de liberación, adoptando varios de los postulados esenciales desde la filosofía y pedagogía de la liberación. Se hace referencia aquí al enfoque onto-filosófico que promueve el proyecto, y mediante el cual se busca repensar la identidad del 'Ser' latinoamericano para instituir los vínculos con su 'Estar', es decir, con su realidad, su contexto. El proyecto socioeducativo radiofónico de Proaño, además de configurarse en "instrumento de educación para el pueblo indio, fue un vehículo para la toma de conciencia respecto de su identidad individual y colectiva" (Oviedo, 2019, p. 22), y de su condición como oprimidos y excluidos.

El proyecto ERPE lleva intrínseco una finalidad emancipadora del 'Ser' de los pueblos indígenas, que promueve la toma de consciencia sobre su situación y sus necesidades (su 'Estar'), y que impulsa a los individuos a convertirse en agentes activos del progreso, con propuestas para construir caminos de desarrollo y responder a sus realidades concretas. Esta necesidad se mantiene vigente, puesto que, se precisa de propuestas innovadoras ante los problemas actuales, y quiénes mejor para desarrollarlas que aquellos que viven y experimentan esta realidad. Solamente con el trabajo conjunto de los propios actores y desde la reflexión profunda y crítica de los "modelos ideológicos que direcciona las políticas educativas y de gobierno" (Moreno-Guaicha & Aguilar-Gordón, 2019, p. 240), se puede aportar en la estructuración de verdaderos programas de desarrollo comunitario integral.

En lo que respecta a la situación educativa actual de las comunidades rurales e indígenas en tiempos de pandemia, las entrevistas aplicadas a los moradores de comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo arrojaron resultados significativos que remarcan la situación educativa injusta que ha promulgado la crisis. La situación sobre el acceso limitado al internet y aparatos digitales se ha convertido en un fenómeno alarmante, pues, ha significado un enorme

obstáculo para garantizar el acceso igualitario y el desarrollo apropiado de los programas de educación virtual implementados por el gobierno durante el tiempo de la pandemia.

Uno de los hechos principales que sale a la luz al conversar con los miembros de las comunidades indígenas es que, debido a la ubicación de las comunidades existen grandes dificultades de conexión y red. Como menciona el padre Estuardo Gallegos (2021), en una provincia con altos niveles de pobreza y con una de las mayores concentraciones de población indígena del país, "no todos tienen la posibilidad de acceder al internet, a los programas, a las plataformas desde donde lanzan contenidos, o a celulares caros" (entrevista personal; 13 de mayo 2021). Y mucho menos en los tiempos actuales que han estremecido la economía de toda la nación, lo que resulta paradójico puesto que la solución propuesta para continuar con los programas educativos durante la crisis es precisamente de la que más adolece, con ello se refiere a los sistemas virtuales, aparatos tecnológicos, programas y plataformas educativas, y esencialmente acceso igualitario al internet.

Otra realidad de la que nadie habla es que, la dificultad de acceso al internet para las clases virtuales ha obligado que los niños y las niñas de las comunidades se movilicen, en plena pandemia, a las ciudades cercanas para poder acceder al servicio, poniendo en riesgo su salud y la de los miembros de su familia. La población indígena que aspira a que sus hijos e hijas continúen con sus estudios, se ven obligados a enviarlos diariamente a las ciudades, exponiéndolos a diferentes riesgos y peligros; o bien toda la familia abandona las comunidades para mudarse a sectores urbanos, con el fin de alcanzar las oportunidades que no tienen en sus contextos.

La situación educativa de sectores rurales en tiempos de pandemia resulta verdaderamente injusta, pues ha transformado el derecho al acceso igualitario a la educación en un privilegio para ciertos sectores. Para los pobladores de las comunidades indígenas la falta de internet, las dificultades de conexión y la inexistencia de opciones

educativas alternas y contextualizadas a su realidad, han limitado y deteriorado sus posibilidades de acceder a una educación de calidad. El traspaso a la modalidad de educación virtual constituyó un detonante crítico que agravó la desigualdad educativa y agrandó la brecha social. Por un lado, se detectó aquella parte de la población que podía continuar con el proceso educativo en dicha modalidad, y, por otro lado, a quienes de plano estaban destinados a fracasar y ver interrumpido su desarrollo educativo. La falta de internet, las dificultades de conexión y la inexistencia de opciones educativas alternas y contextualizadas a la realidad de los sectores menos favorecidos, han terminado limitando y deteriorando la educación.

Ahora bien, la propuesta de educación radiofónica ha demostrado ser fructífera en el pasado, brindando una opción de educación popular accesible, y estableciendo canales de comunicación directa con el pueblo indígena para conocer sus necesidades e impulsar la concientización sobre su realidad. Cabe mencionar que, felizmente, el servicio básico de electricidad y las señales radiofónicas son ahora una realidad para todas las comunidades, lo cual no sucede con la red telefónica y el internet. Por tanto, frente a las falencias para el acceso virtual una alternativa como la del proyecto ERPE podría resultar beneficiosa para estos sectores en concreto. Se hace evidente la necesidad de pensar en nuevas propuestas socioeducativas, contextualizadas a la realidad y a las necesidades concretas de los sectores menos favorecidos, y que constituyan alternativas justas y dignas para enfrentar los cambios que trae consigo situaciones extremas como la que atraviesa el mundo actual con la pandemia.

Conclusiones

En este capítulo se analizó los aportes del pensamiento y obra de monseñor Leonidas Proaño para interpretar la crisis educativa en tiempos de pandemia; especialmente en relación con el proyecto socioeducativo de escuelas radiofónicas populares. Como resultado del proceso de investigación, se evidencia que la situación educativa de

las comunidades indígenas y rurales atraviesa un nuevo panorama de injusticia y desigualdad educativa, propiciado por las dificultades de acceso al servicio de internet y consecuentemente a la modalidad de educación virtual implementada por el gobierno durante el tiempo de la pandemia. En este sentido, los ideales y propuestas educativas de Proaño retoman su actualidad e importancia, no solo para interpretar la situación educativa actual, sino para responder con herramientas prácticas a la situación de desigualdad y los retos que impone la crisis de la COVID-19 para el acceso a la educación.

Frente a esta situación, y considerando los resultados positivos obtenidos del proyecto socioeducativo de Proaño en el pasado, la educación radiofónica se presenta como una opción práctica para garantizar el acceso a la educación por su cercanía a la realidad de las comunidades indígenas, respondiendo a las dificultades que presenta la nueva modalidad de educación virtual en tiempos de pandemia; no obstante, se reconoce que no es la única alternativa, ni la mejor solución para responder a la crisis educativa actual, puesto que implicaría subsanar superficialmente deficiencias del sistema educativo y los servicios sociales. Por tanto, queda abierta la tarea de desarrollar nuevas propuestas socioeducativas situadas y coherentes con la realidad de las comunidades, y efectivas para responder a situaciones extremas como la que actualmente vive el mundo con la pandemia.

En definitiva, el proceso de investigación ha permitido evidenciar la necesidad de repensar alternativas que promuevan el acceso a la educación para los sectores rurales e indígenas del país en tiempos extremos como el que atraviesa la educación en estos días; mostrando además la ineludible vinculación de las categorías de la educación y la libertad contempladas en el proceso educativo para sectores vulnerables, desde donde adquiere su función emancipadora. Precisamente, el trabajo y la “acción pastoral de Proaño, su propuesta educativa y de alfabetización, (…) han logrado sentar las bases de un proyecto que constituye una alternativa de liberación de la población indígena” (Illicachi Guzñay & Valtierra Zamudio, 2017,

p. 147); así la teoría retoma su actualidad, ya que ayuda a hacer frente a las condiciones de desigualdad, injusticia y opresión que siguen caracterizando a los sectores marginados de la población.

Referencias bibliográficas

Arteño Ramos, R., Illicachi Guzñay, J., & Zabala Machado, M. E. (2019). Leonidas Proaño: Ideas teológicas liberalizadoras en el desarrollo indígena. *Revista Boletín REDIPE*, 162-184. https://orcid.org/0000-0001-9606-6546

Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (2019). ERPE: El Despertar de la Palabra. En ALER, *Webinar: Mujeres, radios comunitarias, populares y alternativas*. Bolivia.

Constante, S. (16 de junio de 2020). Ecuador: la educación online desde casa es imposible e injusta. *El País*. https://bit.ly/3E9vxr8

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 195-214. https://bit.ly/3o8acc1

Corral Mantilla, V. (2009). Mensaje liberador de Monseñor Leonidas Proaño. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 167-177. https://doi.org/10.17163/uni.n11.2009.10

Cullen, C. (05 de Julio de 2018). *Luchas sociales y políticas en la última década en Latino América*. Cátedra de Estudios Sociales del Sur-CESS.

Diario el Telégrafo (29 de agosto de 2013). Leonidas Proaño, el pastor de los pobres. https://bit.ly/3FZy47G

_____ (03 de octubre de 2020). *Educación virtual, un reto para el país en plena pandemia*. https://bit.ly/3rrifTj

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

_____ (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.

Fundación ERPE. (30 de abril de 2021). *Nuestra historia*. https://bit.ly/3xKg7Hx

Gallegos, E. (13 de mayo de 2021). Entrevista cualitativa semiestructurada para especialistas y colaboradores del proyecto ERPE. (J. Moreno, Entrevistador)

Gallegos, E., CIUDAD, CEDEP, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, & FEPP (1990). *Monseñor Leonidas Proaño. El profeta del pueblo*. https://bit.ly/3okNRbz

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 341-355. https://bit.ly/3EgfzLN

Hass Celi, J. B. (2020). La presencia indígena en los medios de comunicación radial de Chimborazo. Periodo 1990 a 2018. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6601

INEC (2018). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Encuesta multiporpósito- TIC 2018.* https://bit.ly/3EpSZAoKusch, R. (1962). *América Profunda.* Buenos Aires: Hachette.

Larreina Jara, S. A. (2019). *Análisis de la comunicación radial, antes y después de monseñor Leonidas Proaño en el desarrollo social de la parroquia de Cacha, octubre 2017- marzo 2018.* Universidad Nacional de Chimborazo. https://bit.ly/2ZH9iK8

Lazo, F., & Lema, R. (2017). *Escuelas radiofónicas del Ecuador. El caso del cantón Cañar*. Universidad de Cuenca.

Marx, K. (1998). *Thesen über Feuerbach.* Argument Verlag.

Moreno Guaicha, J. A., & Aguilar-Gordón, F. (2019). *Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes.* Sophia: Colección de Filosofía de la Educación (27), 237-266. doi: https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.08

Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño. *Revista Andina de Educación*, 18-24. https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.3

Pérez, J. (2019). Cacha entre la radio y Monseñor Leonidas Proaño. (S. Larreina, Entrevistador)

Proaño, L. (2001). *Creo en el hombre y en la comunidad.* Corporación Editora Naciona.

_____ (2008). *Como a tí mismo. Diálogos sobre derechos.* Quito: Ministerio de Cultura.

Tahar Chaouch, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 427-456. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. https://bit.ly/3oaSvbM

Villa Quiguiri, P., & Ortega Ortiz, D. (2017). *Escuelas radiofónicas populares del ecuador (ERPE), como medio de difusión del pensamiento de monseñor Leonidas Proaño y su incidencia en la opinión pública de los habitantes indígenas del cantón Colta en la provincia de Chimbo-*

razo. Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de https://bit.ly/3pihJEv

Von Matuschka, D. (1985). Exposición y crítica del concepto de 'estar' en Rodolfo G. Kusch, *Cuyo Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, *2*, 138-160. https://bit.ly/3rzw0iK

Utilidad e importancia de la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales

Diana Yaneth Ávila Camargo[1]

Carrera de Educación Intercultural Bilingüe
https://orcid.org/0000-0002-4783-7583
davilac@ups.edu.ec

Introducción

A partir de la declaratoria de emergencia sanitaria a nivel mundial de la OMS por la expansión del contagio del virus SARS-CoV-2, enfermedad conocida como COVID-19 en 2020. Los sistemas de educación en el mundo tuvieron que dar un giro a la educación virtual, en línea, híbrida o remota como es también llamada.

Estos cambios generaron en un principio mucha inestabilidad en los espacios educativos en todos los niveles, desde la educación inicial a la educación superior, así estudiantes, padres y madres, docentes y familias en general tuvieron que obligatoriamente según las disposiciones gubernamentales cambiar la manera en la que cono-

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magister en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Candidata Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

cían la práctica educativa, así a mediados de marzo 2020, comienzan a darse diferentes estrategias por parte de las instituciones educativas para no suspender las clases y poder continuar el proceso educativo, en un primer momento pensado para un poco tiempo, que ya se ha extendido a casi un año.

Por tanto, son muchas las experiencias que a nivel educativo podríamos encontrar en diferentes lugares del mundo y en todos los niveles educativos y sectores privados y públicos. Estas experiencias pueden ser de tipo tecnológico, social, económico, político, salud, pedagógico, entre otros y también desde enfoques particulares, técnicos, académicos, estadísticos, psicológicos, didácticos, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior partimos de la siguiente pregunta ¿Qué utilidad e importancia tiene la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales en pandemia?

El objetivo de este trabajo es indagar la utilidad e importancia de la enseñanza de las ciencias sociales para docentes en formación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), teniendo en cuenta los cambios generados en las formas de enseñanza escolar por la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2, enfermedad conocida como COVID-19 en 2020.

Siguiendo lo anterior, la situación problemática que compete al título y a la pregunta presentada tiene relación justamente con el sector educativo, de tipo pedagógico y desde el enfoque de la didáctica; lo que nos permite poner en cuestión la pregunta sobre la utilidad e importancia de la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales para la formación de docentes de educación básica en tiempos de pandemia, tomando en cuenta el contexto latinoamericano y ecuatoriano, particularmente.

Contextualización

Para la realización de nuestro trabajo docente nos encontramos con variedad de materiales al navegar en la internet como: videos, aplicaciones, imágenes, páginas y programas que nos aportan diversa información y aportan herramientas para diseñar y elaborar diferentes recursos didácticos en general, muchos de ellos en un primer momento fueron pensados para la educación virtual y en línea, aunque poco a poco se han incorporado en otras modalidades de estudio.

El paso de la modalidad presencial a una modalidad que no cumple los requisitos de la modalidad virtual, ni en línea, ni híbrida, implica muchos retos tanto para docentes, directivas y estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior realizaremos un acercamiento general frente a las diferencias entre las modalidades mencionadas.

La modalidad virtual, por ejemplo, se ha diseñado para no requerir tiempos de encuentro sincrónico para la realización de las explicaciones temáticas, resolución de actividades, uso de recursos, etc.; estos son organizados y utilizados por el estudiante, a partir, de la propuesta pedagógica y didáctica propuesta por el docente autor, según la organización del aula y requerimientos de cada programa e institución educativa la cual propone una plataforma de interacción.

Como en el caso de la Universidad Politécnica Salesiana los Ambientes Virtuales de Aprendizaje Cooperativo conocido por sus siglas AVAC, con los que se trabaja en todas las modalidades propuestas por la institución (presencial, distancia, en línea).

En el caso de la educación en línea se presentan otras particularidades, como la implementación de tiempos sincrónicos y asincrónicos, estos últimos con las características mencionadas anteriormente en relación con la educación virtual.

De esta manera los tiempos y actividades sincrónicas exigen otras responsabilidades tanto para docentes autores y tutores como para estudiantes, por ejemplo, cuando se programan encuentros sin-

crónicos (clases en línea) se realizan con la intensión de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, intercambiar dudas y preguntas sobre las actividades y temas que se trabajan e ir mucho más allá de una clase para abordar un tema en particular, por lo que la duración de este encuentro se sugiere que sea entre una y dos horas, asimismo se proponen la revisión de diversos recursos, tiempos de entrega y espacios de tutoría, entre otros, definidos según las particularidades de los programas de estudio.

En la modalidad híbrida nos proponen integrar actividades presenciales y virtuales, en este sentido ir abordando algunas "clases" o "asignaturas" en espacios virtuales sincrónicos y/o asincrónicos, y utilizar asimismo las plataformas para el intercambio de información con los estudiantes.

Como afirma Álvaro Hernán Galvis (2018) los ambientes híbridos de aprendizaje aplicados a la educación superior, ofrecen diversas oportunidades como: flexibilización de tiempos, en relación a los tiempos de interacción entre docentes y estudiantes; flexibilización de espacios, en relación con el uso de diversos entornos de aprendizaje para compartir el conocimiento, en ellos ubica espacios físicos (aula, biblioteca, cafetería, etc.) y virtuales (foros, video conferencias, simuladores, etc.); también nos habla de la racionalización de uso de los espacios físicos como oportunidad de organización administrativa.

Menciona también la importancia de la autogestión de los procesos de aprendizaje, pensando desde una propuesta de pedagogía activa y de construcción de conocimiento; donde entraría la diversidad de estilos de aprendizaje y la propuesta pedagógica del docente, por ejemplo el uso de la estrategia del aula invertida, pensando en el buen uso del tiempo de trabajo autónomo del estudiante y asimismo, el uso del tiempo de encuentro con sus compañeros y docentes, a partir, de una indagación o trabajo previo sobre el tema que se va a compartir en clase o encuentro sincrónico.

Finalmente indica el autor las oportunidades más allá de la educación formal, no formal y/o informal, a partir del uso de espacios de ambiente de aprendizaje en plataformas web, a partir, de los propios intereses de los estudiantes.

Inicio de clases

A partir de la revisión de algunas de las principales características de las modalidades mencionadas, nos encontramos en marzo de 2020 con los cambios generados en la cotidianidad de la vida y del campo educativo, con la declaratoria de pandemia por parte de la OMS (OPS, 2020). Ante esta situación los gobiernos de los diferentes Estados del mundo comienzan a tomar decisiones frente a los cambios en todos los aspectos de la vida y con repercusiones en las relaciones sociales, económicas, del ámbito de la salud y educativas entre otros.

Para el caso que nos concierne, el campo educativo, tendrá fuertes cambios en cuanto a lo que sería la educación presencial, tradicional, y nos vuelca de un momento a otro a la virtualidad, a la educación utilizando recursos físicos como computadoras personales, portátiles, tablets y celulares inteligentes, conectados a la red, en interacción por programas de videoconferencia y utilizando plataformas o entornos virtuales de aprendizaje, en los mismos horarios destinados en la modalidad presencial.

Sin embargo, no se sabe cómo llamar a esa forma de educación en ese momento, como vimos antes es una modalidad que dista de la educación virtual y en línea, por lo que se le ha asociado más con la "modalidad híbrida" en algunos espacios universitarios y escolares. Ya que se mantenían los horarios establecidos de la presencialidad (clase sincrónica) y la entrega de actividades vía plataforma, según la organización en cada centro educativo, finalmente fue nombrada esta "modalidad" como "Enseñanza Remota de Emergencia" (ERE) misma que se mantiene hasta el momento de escritura de este documento.

Lo anterior retomando a Sánchez quien afirma que:

> Las instituciones educativas, en aras de continuar con sus actividades, optaron por lo que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond denominan Enseñanza Remota de Emergencia, la cual a diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, (…) es un cambio temporal de la entrega normal de la instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis (2020).

Este “cambio temporal” a partir de los autores mencionados en la cita anterior nos ha llevado a completar dos semestres en esta modalidad de ERE, la cual para los docentes que ya veníamos trabajando años atrás en la modalidad a distancia o en línea, el cambio fue manejable en términos de conocimiento del trabajo en el AVAC con el que cuenta la universidad y asimismo con los cambios en las formas de enseñanza que exige la relación con los estudiantes por medio de la tecnología, contestar mensajes en la plataforma, en correos electrónicos e incluso vía redes sociales o aplicaciones de mensajería como WhatsApp.

Así como preparar nuestra aula en el espacio virtual, organizar la información, espacios de recursos, entrega de actividades, grabación de clases, etc. Igualmente se realizó un trabajo colaborativo entre docentes para apoyar la realización de clases, compartir recursos, programas, entre otros elementos para poder solventar satisfactoriamente la situación en la que nos encontrábamos y que afortunadamente contábamos con el ambiente virtual en todas las modalidades mencionadas anteriormente.

Para el periodo 56 (marzo-agosto 2020) cuando inicia la pandemia y se declaran las cuarentenas que obligan al cambio de modalidad, ya teníamos organizado nuestro distributivo, y ya tenía para mi caso personal el encuentro de una misma asignatura en dos modalidades y carreras diferentes, era la asignatura de “Ciencias Sociales y su didáctica” tanto para la carrera de Educación Básica de la modalidad presencial y “Ciencias Sociales y su didáctica con

enfoque intercultural" para la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la modalidad En Línea, para esta última era la primera vez que se impartía en esta malla llamada rediseño que coincidía con la malla de rediseño de Educación Básica para el mismo semestre (cuarto).

Lo anterior me traía varios retos antes de la pandemia, ya que, si bien hace parte de mi especialidad de formación de licenciatura, es una asignatura que he trabajado semestres anteriores en ambas carreras y en las modalidades presencial y a distancia, por tanto, tenía la oportunidad de trabajar un curso muy similar con estudiantes en contextos muy diversos, y las dos modalidades permitían trabajar diferentes actividades y temas en los tiempos destinados para el semestre. La situación de pandemia y cambio de modalidad genera cambios a la planificación inicial, misma que iría modificándose según las experiencias de las primeras sesiones con estudiantes que venían de la modalidad presencial.

Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales

Como parte de las didácticas específicas de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, se presenta la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica, en esta asignatura se propone que los estudiantes reconozcan contenidos y saberes propios del área, así como el diseño de planes didácticos y planificaciones para el nivel de Educación General Básica principalmente.

El curso se encuentra organizado en cinco unidades, cada una de las cuales hace énfasis en elementos teóricos y prácticos de las ciencias sociales. En un primer momento trabajamos un acercamiento a la teoría de las ciencias sociales, debates frente al conocimiento científico (Prats, 2007), la historia, las disciplinas que la integran (Wallerstein, 2007) y las problemáticas de las ciencias sociales en la escuela (Siede, 2010), entre otros.

Posteriormente se realiza el trabajo en relación con la didáctica para las ciencias sociales, específicamente la historia y la geografía integrando saberes de forma interdisciplinar. Por tanto, el trabajo es teórico y práctico en el que se comparten lecturas, videos, conversaciones con especialistas en el área y el uso de diversas estrategias metodológicas y didácticas en relación con los temas propuestos en el currículo y otros.

Se plantearon entonces diferentes estrategias teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje de cada unidad, contenidos y participación de los estudiantes. Presento a continuación algunas de las principales actividades realizadas en el semestre:

- Recopilación y grabación de relatos (experiencias de vida, historia oral de la comunidad o barrio), a partir de la realización de entrevistas a familiares, amigos, gente de la comunidad o barrio y presentadas en formatos de sistematización de la información y Podcasts o grabación de audio.

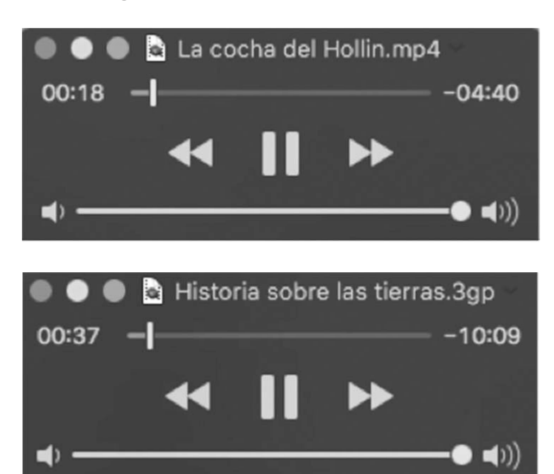
Esta actividad se realizó en dos ocasiones, primero recopilando y sistematizando experiencias de conocidos o familiares sobre sus procesos de aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela o colegio, y segundo explorando técnicas de recopilación de la historia oral en sus comunidades o barrios, historias narradas por los propios estudiantes o a manera de entrevista con personas que tenían información primaria sobre el tema propuesto para la actividad.

En este caso los estudiantes realizaron ejercicios de recopilación de fuentes primarias y sistematización de la información. Posteriormente las grabaciones o documentos de sistematización fueron enviados por la plataforma y con dicha indagación se trabajó en grupos por la plataforma Zoom en la que realizamos nuestros encuentros y se compartió la información seleccionada por los estudiantes para realizar otras actividades.

Es importante destacar que las grabaciones de audio fueron intercambiadas entre los diferentes grupos de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, por lo que fue interesante el poder integrar actividades realizadas por estudiantes urbanos con estudiantes que viven en espacios rurales, en este caso el compartir audios con relatos muy particulares en relación por ejemplo, con mitos y leyendas donde nos hablan de entidades protectoras de las lagunas y montañas, historias de fundación de las comunidades y barrios en las que sus abuelos y familia habían hecho parte, creación de las escuelas comunitarias, entre otros.

Encontrándose de esta manera con lugares donde todavía existen otras historias que no están registradas en los libros de texto que llegan a las escuelas, por tanto, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer el valor de la historia oral y los saberes de las personas de las comunidades y de sus familias. Estas actividades fueron realizadas vía llamada telefónica o entrevistas utilizando programas de videoconferencia por parte de los mismos estudiantes, teniendo en cuenta las restricciones por cuarentena.

Imágenes de los reproductores de audio de las grabaciones realizadas. Junio 2020.



- Otra de las estrategias didácticas utilizadas en este tiempo fue el empleo de las aplicaciones y páginas adscritas a la empresa Google, estas son Google Art & Culture y Google Earth, la primera para realizar recorridos en diversos lugares que resguardan elementos de arte y cultura del mundo como museos, galerías, parques arqueológicos, entre otros, y la segunda para realizar recorridos en cualquier punto de nuestro planeta.

Lo anterior fue una excelente oportunidad para poder realizar salidas de campo, en este caso virtuales, ya que en la presencialidad veníamos realizando diferentes salidas con los estudiantes en espacios culturales, museos y parques arqueológicos del Distrito Metropolitano de Quito, desafortunadamente por la pandemia estos espacios fueron cerrados, por tanto la alternativa fue realizar las salidas virtuales, lo cual fue un experiencia bastante positiva ya que permitió abrir el imaginario a los estudiantes frente a la multiplicidad de lugares por conocer en el mundo.

Tuvimos entonces la oportunidad de conocer museos como: el Palacio de Versalles y el Museo de Louvre en Francia, el Museo de Historia Natural de Washington, Estados Unidos, el Museo Van Gogh en Ámsterdam, Países Bajos y lugares como La Gran Muralla China, las Pirámides de Egipto, la ciudad Inca de Machu Picchu, entre muchos otros que fueron elegidos por los estudiantes. Aprovechando que diversos museos alrededor del mundo habilitaron las visitas virtuales por la situación de pandemia de manera gratuita. Para el periodo 57 se integra a estas visitas o recorridos virtuales el Museo Abya Yala de la ciudad de Quito, adscrito a la universidad, donde su coordinadora nos acompañó con su guía en el recorrido y presentación de las diferentes salas y piezas relevantes del museo.

Luego de la realización de las visitas los estudiantes realizaron informes a partir de una estructura propuesta, en la que además de brindar información sobre el lugar visitado se les preguntaba por una pieza o lugar que destacara, por qué, y asimismo qué actividades

realizaría o cómo integraría la visita realizada para una clase de ciencias sociales en educación básica.

De esta manera se pretendía que los estudiantes pudieran reconocer la utilidad de las visitas a estos espacios dentro y fuera de la ciudad, en relación con los temas propuestos en el currículo nacional de ciencias sociales y así mismo poder generar debates en torno al museo y su creación, entre otros factores como forma de instituir la historia oficial de los Estados Nación (Ávila, 2007).

También se utilizó la aplicación Google Earth, para realizar ejercicios de ubicación espacial y geográfica por medio de las diferentes opciones que presenta, ya que es posible realizar diferentes ejercicios de cartografía y cartografía social como los que realizábamos en espacios presenciales (Ávila, 2020).

Lo anterior teniendo en cuenta que ambas aplicaciones por ser de la misma empresa permiten interactividad entre ellas, por lo que pueden utilizarse para hacer recorridos como "caminatas" en los espacios seleccionados, museos o parques utilizando la aplicación de Google Earth y la opción "Street View", lo que permitía identificar los alrededores de dichos espacios, conocer el contexto en que se encuentran, ubicarse a partir de elementos convencionales como brújula o puntos cardinales y explorar otras opciones o herramientas.

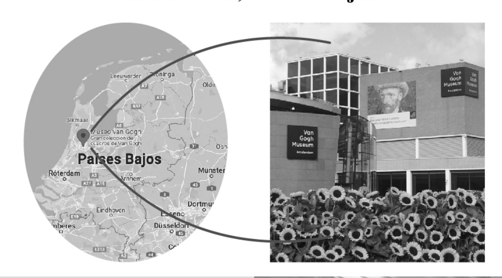
- El uso de diversos programas para el diseño de organizadores gráficos e infografías también es una de las estrategias importantes que se trabajan en el curso, ya que permiten sintetizar de forma ordenada y clara los temas teóricos y didácticos abordados en la asignatura.

A partir del reconocimiento de diversos programas en la red para la realización de organizadores gráficos, infografías y presentaciones, los estudiantes comienzan a realizar resúmenes de temas teóricos, reconociendo ideas principales, características, autores, propuestas, debates, puntos de encuentro, relacionando imágenes con texto, entre otras habilidades que permiten que los recursos que van creando pue-

dan ser considerados Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y que puedan ser reutilizados en otro momento o modificarlos según su uso.

Imágenes de los informes de las visitas virtuales realizadas. Mayo 2020.

Museo de Van Gogh
Ámsterdam, Países Bajos



Resumen:

Página Google Art & Culture: https://artsandculture.google.com/?hl=es

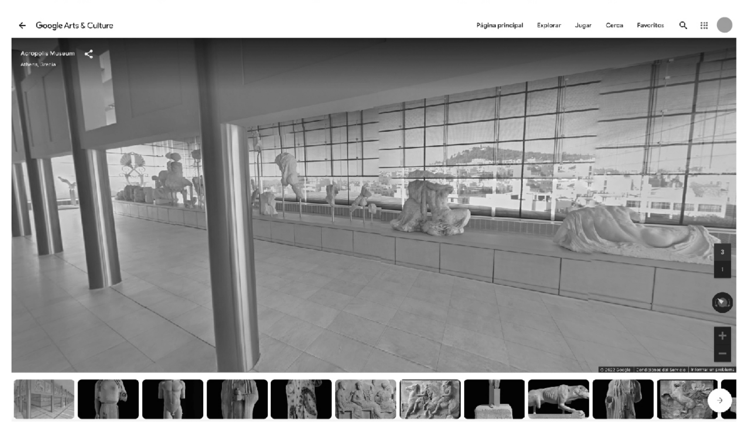
Museo Frida Kahlo: https://www.museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/



Instrucciones:

Teniendo en cuenta el lugar seleccionado en clases, realizar las siguientesactividades:

1. Explorar el espacio seleccionado, a partir de las opciones que se encuentra en la página Google Art & Culture y/o buscar otras páginas para completar su visita



- Realización de video-conversatorios con docentes de ciencias sociales en ejercicio y su experiencia en el área. Con el fin de acercar a los estudiantes al campo real de la docencia de las ciencias sociales, se invitaron docentes en ejercicio para que compartieran sus experiencias de trabajo antes y durante la pandemia.

Empleando las opciones de la educación virtual y en línea como las video-conferencias o llamadas "webinars", que tomaron un impulso importante en el tiempo de pandemia, se invitó a dos docentes para compartir sus experiencias en la práctica, intercambiar sus estrategias didácticas en el área, así como los proyectos realizados con sus estudiantes y la situación de la enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo de pandemia. En un primer momento nos acompañó una docente que trabaja en un colegio femenino público en el área urbana y en otra sesión nos visitó un docente que trabaja en una escuela pública mixta rural.

Las experiencias compartidas por los docentes invitados fueron muy importantes para los estudiantes, quienes luego de la exposición de cada uno de ellos realizaron preguntas para poder realizar el conversatorio, las preguntas giraron en torno a las estrategias didácticas empleadas como docentes de ciencias sociales, las dificultades y problemáticas que han enfrentado en cada uno de sus espacios y el trabajo con niñas y niños, y adolescentes; y sus cambios en cada contexto, a partir de la declaratoria de pandemia, recordamos en este punto la importancia de la pregunta como estrategia didáctica propuesta por Freire y Faundez (2013).

El diálogo generado entre estudiantes e invitados fue muy interesante sobretodo por el interés de los estudiantes por la práctica del ejercicio docente en espacios reales tan diversos, y también al conocer las experiencias de cada uno, ver las diferentes opciones del trabajo docente más allá del currículo establecido, por ejemplo, en el caso de la docente urbana ella nos compartió su experiencia de trabajo con estudiantes mujeres adolescentes en contexto popular, que se enfrentan día

a día con situaciones complejas en relación con su sexo y género, como violencia intrafamiliar y de pareja, trata de blancas, drogadicción, falta de información frente a la educación sexual, entre otros.

El docente de la escuela rural nos compartió la experiencia de la creación de huertos en el espacio escolar y cómo con la pandemia han continuado con el proyecto en sus espacios de vivienda y con el apoyo de las familias, estos huertos han permitido tener algunos ingresos a las familias de estudiantes y asimismo realizar intercambios de productos en la zona, donde los cierres por la cuarentena generaron desabastecimiento y desempleo.

Estos y otros temas fueron compartidos por los docentes, como podemos ver son aspectos que trascienden la teoría propia del currículo de ciencias sociales pero que son parte de la realidad de la escuela, entendida no solo como un espacio de intercambio de contenidos distribuidos por áreas de conocimiento, sino también como un espacio en el que se entretejen relaciones sociales y se reflejan las problemáticas de la sociedad en la que vivimos. Y allí, las ciencias sociales juegan un papel importante brindando al estudiante herramientas para comprender la realidad social y generar pensamiento crítico (Arias, 2005).

- Realización de simulaciones de clases demostrativas (presenciales o en línea) para el área de ciencias sociales para los niveles que integran la Educación General Básica en el Ecuador (2º a 10º).

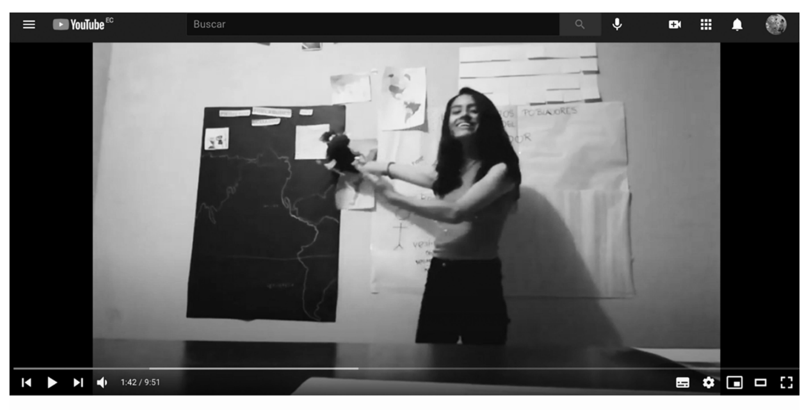
Como parte final del curso se solicitó realizar una simulación de clase demostrativa para el área de ciencias sociales en EGB, para lo cual los estudiantes emplearon diferentes recursos tanto digitales como físicos, por ejemplo, algunos realizaron simulaciones de clases presenciales y otros de clases en línea, empleando recursos como presentación de diapositivas utilizando diferentes programas, uso de recursos tecnológicos como Google Earth, programas de realización de organizadores gráficos, actividades interactivas en tiempo real

tanto para la profundización de los temas trabajados como para la realización de la evaluación, entre otros. Allí fue posible reconocer los aportes de los diferentes recursos, temas, discusiones, lecturas, actividades realizadas con los estudiantes que permitieron que conocieran otras estrategias didácticas para poder abordar su trabajo docente sea en ciencias sociales o en otras áreas.

**Clase demostrativa Jacqueline Cuaspud.
Educación Básica. Julio 2020**



**Clase demostrativa Thalia Camacho.
Educación Básica. Febrero 2021**



Las anteriores son algunas de las estrategias didácticas propuestas en el curso, también se trabajaron otros temas como el uso del juego y videojuegos; y el cine en la enseñanza de ciencias sociales, entre otros.

Principales resultados y conclusiones

Destacamos las estrategias presentadas en las actividades propuestas en el curso, así como el trabajo en grupo por medio de la plataforma, la revisión de audios entre pares, los intercambios en las conversaciones con docentes en ejercicio, propuestas de diseño y elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales y ejercicios de planificación. Entre los recursos utilizados se encuentran las presentaciones, uso de páginas Web, lecturas, videos, sala de grupos, pizarra digital, y demás herramientas de la aplicación Zoom, y aplicaciones Web, además de las mencionadas anteriormente.

Los estudiantes estuvieron muy receptivos y comprendieron la situación y el cambio generado, por lo que la mayoría de actividades propuestas fueros realizadas sin mayores inconvenientes, cabe resaltar que las dificultades presentadas serían por conectividad, intermitencia en el servicio de energía eléctrica en las residencias o situaciones económicas y/o personales de los estudiantes, a partir, de las afectaciones sociales y de salud ocasionadas por la pandemia.

Al finalizar el periodo 56, nos encontramos con una nueva modalidad llamada "Enseñanza Remota de Emergencia" y de igual manera iniciamos y culminamos el siguiente semestre (Periodo 57). Este año de trabajo en la modalidad ERE nos ha dejado muchas experiencias, en el sentido, por ejemplo, de los esfuerzos realizados por docentes y estudiantes para cumplir con sus responsabilidades académicas en cada caso, adecuaciones de lugares de trabajo y estudio, estudiantes que han tenido que cambiar de casa para alojarse con otros familiares y poder acceder a una computadora y conexión de internet, estudiantes que viajaron a visitar a sus familias y lue-

go por la cuarentena no pudieron regresar a la ciudad y tuvieron que adecuar sus espacios para poder asistir y participar de las clases desde sus territorios. Sin duda, son un sinnúmero de situaciones y experiencias que encontramos en el diálogo y el compartir con estudiantes y docentes, y así seguir construyendo otros aprendizajes que complementan la teoría.

Así, en el contexto de la pandemia a la que nos enfrentamos, las ciencias sociales nos aportan herramientas para analizar y comprender las diversas acciones que toman los gobiernos, las reacciones de la población, la situación económica, conflictos sociales y políticos, entre otros; y poder aportar soluciones desde nuestros contextos y desde un punto de vista crítico.

Finalmente nos encontramos con la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales dentro del proceso de formación de docentes de educación básica e intercultural bilingüe, ya que esta permite cambiar el imaginario que traen los estudiantes de sus experiencias escolares frente a la asignatura de ciencias sociales o estudios sociales según el currículo, permite ampliar sus perspectivas frente a la diversidad de temas por trabajar, autores que proponen y generan debates desde las ciencias sociales más allá de las disciplinas, en diálogo interdisciplinar, y aplicada a entornos reales, recursos didácticos por construir y utilizar, y lugares del mundo por explorar.

Nuestra labor docente continúa y, por tanto, se enfrenta a nuevos retos por lo que para terminar nos preguntamos ¿Qué estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales nos ayudarán a comprender las "nuevas" realidades de un contexto pospandemia?

Referencias bibliográficas

Arias Gómez, H. (2005). *Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.* Una propuesta didáctica. Editorial Magisterio. 19-52.

Ávila Camargo, D. Y. (2007). Memoria de la Nación. *Revista Jícara 4*, 95-100. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Revista Estudios Pedagógicos. XLVI* (3). 21-31. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300021. Sección: Investigaciones.

Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Siglo Veintiuno editores.

Galvis, Á. H. (2018). Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. En CAVA 2018 (Ed.), *Tendencias en educación en y para la diversidad apoyada en las TIC.* (pp. 35-44). Sello editorial Tecnológico Comfenalco. https://bit.ly/3wXrFqB

Google (2021). Google Arts & Culture. https://artsandculture.google.com

_____ (2021). Google Earth. https://www.google.com/earth/

Museo Abya Yala (2021). https://bit.ly/3FjZ7KO

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (11 marzo 2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. https://bit.ly/3DtV12b

Prats, J. (2007). *Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico.* Barcelona: Universidad de Barcelona. https://bit.ly/3F10VZh

Sánchez Aguiar, C. P. (10 agosto 2020). ¿Qué es la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)? *Divulgación Científica.* Universidad Pontificia Bolivariana. https://bit.ly/3oK1hgd

Siede, I. (coord.). (2010). *Las ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación. https://bit.ly/3dTmWgY

Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales.* Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI editores S.A

Propuesta para el uso del aula invertida en las clases de matemáticas

Jhon Herminson Arias Rueda[1]
Carrera de Ingeniería Civil
https://orcid.org/0000-0002-5216-3069
jariasr@ups.edu.ec

Carlos Alberto Romero Romero[2]
Carrera de Agropecuaria
https://orcid.org/0000-0002-0974-8408
cromero@ups.edu.ec

Introducción y estado de la cuestión

Desde el inicio de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, la educación en todos sus niveles ha sido uno de los ambientes más modificados en cuanto

---

1 Magister Scientiarum en Matemática Mención Docencia (2011). Licenciado en Educación Mención Matemática y Física de la Universidad del Zulia (2007) (Venezuela). Docente del área de las ciencias exactas e investigador activo del grupo GICIV de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

2 Magister Scientiarum en Ingeniería Estructural Universidad del Zulia (2010). Ingeniero Civil Universidad del Zulia (2005) (Venezuela). Docente del área de ciencias exactas de la carrera de Agropecuaria y miembro del grupo de investigación GICIV de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

a su práctica tradicional (Engelbrecht et al., 2020). Pero… ¿Cómo ha afectado a la comunidad educativa este cambio? Para responder a esta pregunta, debemos situarnos en la posición del estudiante y del docente.

Por un lado, el estudiante, habituado a las clases presenciales, ha tenido que acostumbrarse a sentarse frente a un computador (o algún otro dispositivo móvil) a recibir clases, encontrando una infinidad de distractores que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), una situación bastante difícil de controlar por parte del otro sujeto responsable en este proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente. Este último, por su parte ha tenido que evolucionar de manera obligatoria e inmediata para poder conservar la atención de sus estudiantes, los docentes no solo han tenido que adaptarse a las nuevas plataformas *e-learning* poniendo a prueba sus competencias digitales (Amaya et al., 2021), sino que además, han tenido que asumir la tarea de incursionar en la *innovación educativa.*

Esta situación se complica en las clases de matemáticas cuyos profesores siguen un modelo tradicional de enseñanza que dificulta la comprensión del alumnado, impidiendo lograr en muchos casos el desarrollo de competencias (González & Huerta, 2019). Bajo este contexto, el objetivo de este capítulo es dar a conocer una propuesta metodológica de aula invertida, fundamentada en un sistema de gestión educativo para la enseñanza de las matemáticas a nivel superior en medio de la pandemia.

Así pues, con el propósito de introducir y contextualizar al lector en el tema, iniciamos con algunos comentarios de cómo la COVID-19 ha influenciado en la educación matemática, para luego adentrarnos en las nuevas tendencias tecnológicas de la educación como son el *e-learning y el b-learning, los sistemas de gestión de aprendizaje y el paquete HTML5 (H5P)*. Una vez analizada la repercusión que han tenido estas herramientas tecnológicas en la educación, iniciamos una discusión en torno a la metodología de *aula invertida* y cómo algunos docentes han venido desarrollando sus clases de mate-

mática siguiendo este método. En este contexto, presentamos nuestra propuesta de enseñanza de aula invertida basada en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle V3.9. Finalmente, concluimos con algunas reflexiones que pueden servir como punto de partida para futuros debates e investigaciones.

La COVID-19 y la educación matemática

Con frecuencia nuestros estudiantes hacen preguntas sobre las matemáticas: ¿para qué sirve este tema? ¿para qué me servirán las funciones en el área profesional?, ¿cuál es la aplicación de este concepto?... Para nuestra ayuda, en la actualidad las matemáticas han tomado un papel protagónico en medio de esta pandemia, los medios de comunicación están utilizando con mayor frecuencia tablas, datos y gráficos para tratar de explicar el comportamiento del nuevo *coronavirus* (Engelbrecht et al., 2020).

Es posible, que en este momento no encontremos un estudiante de los primeros niveles de ingeniería que no tenga claro lo que significa un *crecimiento exponencial*; todos hemos vivido la importancia de conocer cuántas camas o ventiladores mecánicos serán necesarias para la atención médica de los pacientes dentro de un período determinado y bajo determinadas condiciones. Los estudiantes ahora pueden ver la importancia que tiene un modelo matemático para realizar predicciones, así como el significado del término *aplanar la curva*, convirtiéndose estos aspectos, en cimientos fundamentales sobre los cuales el docente puede trabajar para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas aplicado a fenómenos físicos reales y actuales.

Simultáneamente, las tecnologías digitales se han situado a nivel mundial en una parte esencial del sistema educativo. Millones de estudiantes pasaron de forma repentina y casi inmediata de un entorno educativo presencial a uno virtual. Esta situación causó un gran impacto en la mentalidad de muchos educadores de las matemáticas —y es que seamos sinceros— antes de la aparición del

coronavirus, ¿cómo habríamos respondido ante la posibilidad de dar clases de matemáticas de manera virtual, sin una pizarra y marcadores? ¡La verdad! muchos habríamos pensado en ello como una utopía —posible tal vez en otras áreas del conocimiento, pero no en matemáticas.

Sin embargo, luego de estar trabajando bajo esta modalidad virtual esa posibilidad se ha vuelto cada vez más real y cercana para cada docente —hemos reinventado la educación matemática— ahora podemos dar clases sincrónicas desde cualquier lugar del mundo, hemos conocido numerosos recursos tecnológicos que nos facilitan la comunicación matemática con nuestros estudiantes y cada vez vamos mejorando más nuestros métodos de evaluación, este ha sido el lado bueno que la pandemia nos ha dejado en la educación, nos ayudó a evolucionar en apenas un año lo que no habíamos hecho en 40 años.

Bajo esta situación, el e-learning ha mostrado actualmente un mayor auge en la educación, siendo una opción que a través de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo posibilita el desarrollo de actividades individuales y colectivas en torno a la resolución de problemas matemáticos, estudiemos un poco más de este tema.

El *e-learning* y la educación matemática

La matemática es una de las áreas del conocimiento que siempre ha presentado un alto índice de reprobación por parte de los alumnos, esto se debe principalmente a su carácter abstracto, a la falta de transformación metodológica en el aula y al bajo índice en los logros de aprendizajes alcanzados desde los primeros años de escolaridad. Una de las causas atribuidas a esta situación es el modelo tradicional de enseñanza, donde en la mayoría de los casos se repiten procesos mecánicos sin reflexión alguna.

No obstante, una forma de encarar esta problemática ha sido el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la relación entre los conceptos teóricos y la contextualización de manera interactiva con

el trabajo participativo y autónomo de los estudiantes (Vega et al., 2015). En este sentido el *e-learning* ha venido ganando importancia dentro de la educación matemática siendo la temática principal de muchas investigaciones.

El *e-learning* es una abreviatura del término en inglés *electronic learning* que significa aprendizaje electrónico. Este es un sistema de formación en línea que se define como una metodología de aprendizaje cuya principal característica es su práctica por medio del internet. Se trata de una evolución de la educación a distancia, es un modelo de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, personalización, implantación, puesta en práctica y evaluación de un plan formativo desarrollado a través de un entorno virtual, donde las personas que están geográficamente alejadas interactúan empleando recursos informáticos o de telecomunicaciones.

Como habíamos mencionado, el *e-learning* ha sido un foco de atención para los investigadores de la educación matemática durante años, pero ahora en medio de la pandemia se ha convertido en una necesidad de la que todas las instituciones educativas del mundo han tenido que depender en mayor o menor medida, ya que permite la apertura de amplias posibilidades al incorporar diseños pedagógicos más abiertos donde diferentes individuos puedan comunicar contenidos, actividades y experiencias de manera remota (Gros, 2018).

En 2011, García y Benítez realizaron un estudio cualitativo para documentar y analizar los tipos de razonamiento que tienen los alumnos cuando están resolviendo problemas de matemática en ambientes *e-learning*, encontrando dos de ellos, contextuales y restrictivos. Esto les permitió conceptualizar las competencias conexas al uso de la tecnología requeridas por los estudiantes para desarrollar un ambiente virtual de aprendizaje.

Por su parte, Marcavillaca (2018) mediante una investigación cuantitativa demostró que existe una correlación positivamente significativa entre el *e-learning* y el rendimiento académico de los estu-

diantes de un curso de matemática. Es decir, de manera rotunda el estudio nos indicó que a mayor desarrollo de los *e-learning*, existirá también mayor progreso en el rendimiento académico.

Y más recientemente, Barzallo & Greenfield (2020) diseñaron contenidos pedagógicos y didácticos bajo una modalidad *e-learning* en una plataforma virtual de aprendizaje con los docentes de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas de la Universidad de Guayaquil. Los autores observaron que dichos contenidos abarcaron las necesidades de formación en estas temáticas permitiendo a los participantes poner en práctica sus conocimientos.

Características del *e-learning*

Velazco et al. (2017) mencionan algunas de las características más destacadas de esta modalidad de aprendizaje que resumimos a continuación:

- La desaparición de barreras espacio-tiempo. Los estudiantes pueden realizar cursos o planes de formación a distancia desde cualquier parte del mundo y a cualquier hora.
- El profesor a través de una variedad de métodos y recursos puede ajustarse a las características y carencias del alumno.
- El profesor transforma su rol de emisor de contenidos a un tutor que orienta, guía, ayuda y retroalimenta los procesos formativos.
- Existe una comunicación constante entre los participantes gracias a las herramientas tecnológicas (foros, chats, emails, etc.).

Por otra parte, Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco (2019) resaltan que el e-learning facilita la personalización del aprendizaje gracias al uso de las TIC, otorgando al estudiantado un rol más participativo y activo, lo que sugiere que su incorporación en la enseñanza de las matemáticas se considera adecuada.

El *b-learning*

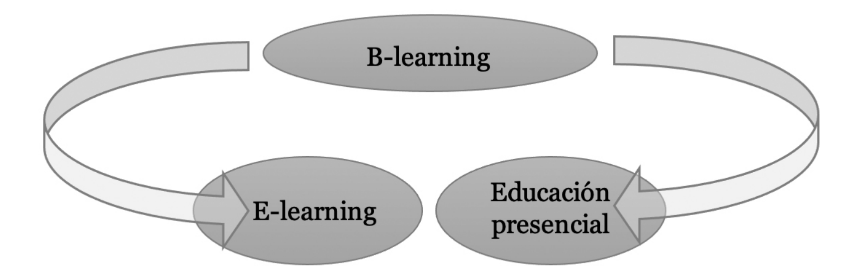
También es importante mencionar que, aunque la pandemia nos ha obligado a llevar los procesos educativos a nuestras casas, no significa que la educación haya dejado de ser presencial, es decir, continuamos desarrollando las clases de manera sincrónica con nuestros estudiantes, en un horario establecido y con las condiciones que cada docente impone en sus clases, por lo cual podríamos decir que las clases siguen siendo presenciales pero ahora reforzadas con plataformas virtuales de aprendizaje.

En este sentido, la pandemia nos obligó a cambiar drásticamente el aprendizaje tradicional por un aprendizaje combinado, conocido como *blended learning* o simplemente *b-learning* cuya principal diferencia con el *e-learning* es que las actividades preparadas en línea no son reemplazadas por las clases presenciales con el docente, sino combinadas, este último prepara actividades con enfoques de trabajo colaborativo incentivando una participación íntegra en la formación de los alumnos.

En el *b-learning* se combinan las metodologías virtuales con las presenciales, siendo lo más cercano a la realidad que estamos viviendo actualmente, donde todas las instituciones educativas, en todos sus niveles, se han dotado de nuevas herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación entre docentes y alumnos y así poder dar continuidad a la educación presencial desde los hogares de cada estudiante.

La siguiente figura, puede darnos una ilustración de la relación que existe entre el *e-learning, b-learning* y la educación presencial.

Figura 1
Relación entre el *e-learning, b-learning* y la educación presencial



Como se puede ver en la figura 1, el *b-learning* debe combinar las herramientas tecnológicas que también son utilizadas en el *e-learning* con actividades presenciales, estas últimas propician una relación socioemocional entre los estudiantes y el docente, que nunca podrán ser reemplazadas en una educación totalmente virtual, como lo mencionan Extremera et al. (2019), las aulas de clase son contextos en los que las emociones constituyen parte del proceso de aprendizaje, esto implica que al dejar la presencialidad en la educación se está omitiendo una factor importante que ayuda al estudiante en su formación. Es por ello, que en la actualidad se habla con mayor frecuencia de una enseñanza híbrida, sobre todo en la educación superior, lo cual termina siendo un *b-learning*.

La educación matemática y las TIC

Avanzando en nuestro razonamiento, desde hace varias décadas el uso de la tecnología se ha incrementado en la educación en cualquiera de sus modalidades y especialmente en la enseñanza de las matemáticas, el internet la ha transformado (Engelbrecht et al., 2020), lo cual nos lleva a pensar en la tecnología, dentro del ambiente educativo, como un recurso que facilite al profesor la preparación del proceso de formación de sus estudiantes.

Pese a esto, la enseñanza de las matemáticas se ha vuelto más compleja en estos tiempos de pandemia, donde el proceso de formación debe ser guiado de manera virtual, presentando en muchos docentes interrogantes sobre cómo impartir y evaluar los contenidos correspondientes a su asignatura, ya que no se puede excluir la tecnología, pero tampoco puede hacer uso exclusivo de ella para desarrollar una clase de matemática.

Por lo anterior, la atención de muchos investigadores de la educación matemática ha pasado de cómo las computadoras pueden ayudar con el proceso de aprendizaje matemático, a cómo los docentes pueden hacer un uso práctico de las nuevas herramientas tecnológicas para facilitar este proceso (McLeod et al., 2020), de esta manera la tecnología juega un papel mediador para apoyar el proceso cognitivo del estudiante en el aprendizaje de la matemática. Sin embargo, como lo señalan Amaya et al. (2021), este medio solo será efectivo siempre y cuando el profesor tenga el conocimiento, la experiencia y la visión para usarla de manera efectiva e innovadora en sus clases.

Por consiguiente, los docentes, y en particular los de matemáticas, tenemos la responsabilidad de formarnos constantemente con las nuevas herramientas tecnológicas que nos ayuden a mejorar nuestros ambientes de aprendizaje. La pandemia nos ha dado una lección de esta situación, la poca experiencia que teníamos en el uso de recursos tecnológicos para enseñar y evaluar las matemáticas fue la principal causa de frustración en muchos docentes. Pero de ello debemos aprender, no podemos quedarnos con lo que conocemos hasta ahora, la tecnología avanza a pasos agigantados y la educación no puede quedarse atrás, debemos avanzar con ella. A diario, surgen nuevas herramientas que podemos utilizar con nuestros estudiantes en pro de una formación innovadora, eficiente y actualizada.

Con este propósito, han surgido muchos Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA) que han facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente en la educación superior.

Sistemas de Gestión de Aprendizaje

Un Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA) también conocido como *Learning Managment System (LMS)*, es una plataforma instalada en un servidor web que se emplea para elaborar, gestionar y evaluar actividades de formación sincrónica y/o asincrónicas (Tapia-León et al., 2015). Estos sistemas son herramientas que ayudan en el proceso de formación y cuya característica principal es el aprendizaje en línea.

Sabulsky (2019) los define como dispositivos tecnológicos que se incorporan a las plataformas educativas con el fin de registrar las actividades de los estudiantes en un campo de estudio que describe la medición, recolección y análisis del conocimiento con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje del alumno en el entorno en los que se produce.

En consonancia, Díaz y Colorado (2020) manifiestan que una parte fundamental para el desarrollo de un SGA es el diseño instruccional, el cual permitirá la vinculación en las actividades, la creación del espacio online de aprendizaje, la conformación del diseño y la combinación de herramientas adecuadas.

Conforme a lo anterior, podemos pensar en los SGA como una opción para dirigir el aprendizaje de nuestros estudiantes por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas, particularmente en la educación superior. Bendezú (2018) y Silva (2019) mencionan algunos beneficios que puede traer a una organización educativa de nivel superior la implantación de un SGA.

Beneficios de incorporar un SGA en una organización de educación superior

- Proporciona el ingreso a la información y fomenta la comunicación asíncrona.
- Permite la actualización y distribución inmediata de recursos o materiales.
- Evalúa el aprendizaje del estudiante de forma continua y analiza la efectividad de la educación en línea.
- Disminuye el tiempo de enseñanza-aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje de la educación en línea.
- Permite almacenar todos los recursos de formación en un solo lugar.
- Admite múltiples formatos, es decir recursos muy variados, abarca documentos, vídeos, formaciones interactivas, encuestas, test, entre otros.
- Se puede realizar informe de las actividades desarrolladas por los alumnos, así el docente puede hacer seguimiento.
- Se puede evaluar el resultado de aprendizaje obtenido por los estudiantes de manera continua y permanente.
- Con los SGA el docente puede elaborar y cargar una serie de actividades dentro de la plataforma en cualquier momento y lugar que lo decida.
- Los costos de enseñanza aprendizaje se reducen en comparación al modelo tradicional.

Beneficios para estudiantes

- Aumenta la capacidad de retención del conocimiento.
- Motiva a las mejores prácticas de aprendizaje autónomo.
- Permite adquirir destrezas y conocimiento en la formación profesional.
- Mejora el desempeño.
- Proporciona un espacio online de aprendizaje.

- El estudiante puede conectarse desde cualquier ubicación y en cualquier momento.
- Se aprende de manera constante, es decir la capacitación es permanente y flexible.

De acuerdo con los beneficios descritos, es importante recalcar la gestión que deben hacer las instituciones para capacitar de manera constante y permanente a sus docentes, es decir, no basta con incorporar un SGA si los profesores y las profesoras no están capacitados para hacer un uso óptimo y adecuado del mismo.

Tipos de sistemas de gestión de aprendizaje

Existen dos grandes tipos de SGA, los comerciales y los de software libre, los primeros son de pago, es decir, para utilizar la plataforma hay que pagarle una membresía al creador del SGA y el propietario es el único que convenientemente puede realizar cambios o mejoras al sistema. Actualmente, dentro de estos SGA podemos encontrar: Atutor, Blackboard, WebCT y QSMedia, entre otros. Estos sistemas tienen la ventaja de ser estables, se ajustan al presupuesto del cliente y el almacenamiento de la información en los servidores de las empresas es seguro. Sin embargo, el costo en comparación con los softwares libres es elevado.

Los SGA de software libre, están disponibles para todas las personas o instituciones educativas, el usuario tiene libertad para realizar cambios o mejoras al sistema. Dentro de estas plataformas encontramos: Claroline, dotLRN, Dokeos, Moodle, entre otros. Estas plataformas tienen beneficio de instalación inmediata descargando los instaladores de internet, algunos de estos sistemas pueden ser muy versátiles, incluso llegando a superar a los de pago, aunque no disponen de asistencia técnica ni mantenimiento.

Moodle es uno de los SGA libres más utilizados por las universidades a nivel mundial (González-Segura et al., 2018; Moreno & Montoya, 2015), este sistema es preferido por muchas universidades

ya que está diseñado para reunir un entorno integrado con una serie de recursos que no poseen otras plataformas (Urquidi et al., 2019). Es una herramienta flexible, compatible con sistemas operativos como: Linux y Windows (Río et al., 2018) y permite utilizar una diversidad de recursos y actividades como: archivos, carpetas, etiquetas, libros, URL, chats, cuestionarios, talleres, foros, tareas, encuestas, reuniones por zoom, entre otros. Además, en su versión V3.9 agrega el Paquete HTML5 (H5P) que permite la creación de actividades interactivas permitiendo al estudiante ser el protagonista de su propio aprendizaje a un ritmo personalizado. Esta será la plataforma sobre la cual trabajaremos en nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de las matemáticas.

El contenido H5P desde Moodle V3.9

H5P es un portal de recursos abiertos que ofrece contenidos interactivos en el lenguaje HTML5 que pueden ser incorporados a la plataforma Moodle (Canese & Castillo, 2020). De hecho, el nombre H5P viene de una abreviatura para *Paquete HTML5*, este presenta una variedad de recursos que permite a los educadores crear diversos contenidos, entre los cuales destacan las presentaciones y los videos interactivos, que pueden ser creados en el Banco de Contenido (disponible en la versión 3,9 de Moodle, o directamente en sitio oficial de H5P https://h5p.org/.).

Diseñar estas actividades, puede facilitar el proceso de aprendizaje de manera personalizada e interactiva en nuestros alumnos. Algunos investigadores ya han utilizado actividades H5P en diferentes áreas del conocimiento para complementar el proceso de formación de sus estudiantes.

Rossetti et al. (2020) hicieron un estudio cuasi-experimental para evaluar el impacto sobre el aprendizaje de estudiantes universitarios de un objeto virtual diseñado en H5P por medio de la plataforma Moodle, sus resultados fueron positivos para el aprendizaje de los alumnos con el uso de dicho objeto.

Canese y Castillo (2020) utilizaron la herramienta H5P para diseñar un curso de inglés a distancia con enfoque en agronegocios y encontraron que las actividades más versátiles fueron las presentaciones y los videos interactivos, concluyendo que la herramienta brindó un componente de interactividad a distancia que permitió a los estudiantes guiar su aprendizaje. Sin embargo, destacaron algunas limitaciones con respecto a la conectividad con el internet en zonas rurales.

Rekhari y Sinnayah (2018) utilizaron la herramienta H5P para crear contenido de aprendizaje interactivo HTML5 que permitiera mejorar el progreso y retención de contenidos con cierto nivel de complejidad en cursos relacionados con la salud. Esto les brindó una solución innovadora que permitió al personal docente crear oportunidades de aprendizaje interactivo y mantener estándares académicos adecuados.

Si deseamos profundizar en cómo diseñar un video interactivo en H5P podemos revisar la obra *Creación de videos interactivos* en H5P de Alcira (2018) quien en un escrito de 11 páginas explica en detalle el procedimiento para generar este recurso.

¿En qué consiste la metodología de aula invertida?

El aula invertida o *flipped classroom*, es un modelo pedagógico enmarcado dentro de una metodología activa y es una tendencia en la innovación educativa (Fidalgo-Blanco et al., 2020). Salas-Rueda y Lugo-García (2019) lo consideran una modalidad emergente del aprendizaje híbrido o *b-learning* del cual hemos hablado antes en este capítulo.

Esta metodología lleva algunos procesos del modelo tradicional al contexto extraescolar, apoyado en herramientas tecnológicas de entornos virtuales. En contraposición al tradicional, promueve el aprendizaje con la participación activa de estudiantes (Fidalgo-Blanco et al., 2020), ellos desarrollan la clase, el docente es solo un guía,

los alumnos consumen y producen conocimiento, creando disciplina y fortaleciendo el trabajo en equipo (Gaviria et al., 2019).

El aula invertida, es una modalidad de estudio semipresencial que implica crear un ambiente de aprendizaje colaborativo en la clase, y tiene por objetivo aumentar la participación de los estudiantes al transferir, fuera del aula, actividades y determinados procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de videos, podcasts y otras herramientas TIC. Su éxito podría depender en gran medida al buen uso de la tecnología para aportar a los estudiantes recursos formativos que brinden la libertad de obtener un conocimiento inicial sin la presencia física del docente, siendo esta una de las ventajas del modelo.

Ante la necesidad de hacer un cambio en el sistema educativo, el método ha cobrado mucha importancia en los últimos años (Aguilera-Ruiz et al., 2017), más aún desde el 2020, cuando la pandemia mundial provocada por la COVID-19 nos obligó a transformar drásticamente los métodos de enseñanza.

Algunos autores concuerdan que esta metodología además de ventajas, también conlleva algunas desventajas que mencionamos a continuación (Aguilera-Ruiz et al., 2017; Blasco-Serrano et al., 2018; Cedeño-Escobar & Vigueras-Moreno, 2020; Fidalgo-Blanco et al., 2020; Gaviria et al., 2019).

Ventajas del aula invertida para alumnos y docentes

- Permite a estudiantes asimilar contenidos en espacio y tiempo, sin la presencia física del docente.
- Propicia la participación activa de estudiantes, mediante el conocimiento inicial aprendido fuera del salón de clase.
- Convierte el aula en un lugar de aprendizaje colaborativo y de trabajo activo.
- Optimiza el tiempo empleado para el desarrollo de las clases.
- Propicia el desarrollo del talento individual.

- Permite a profesores desarrollar actividades más individualizadas con alumnos.
- Favorece el encuentro cara a cara con estudiantes y docentes.
- Existe entre estudiante y docente una interacción más dinámica.
- El estudiante tiene un rol más activo antes, durante y después de la clase.

Desventajas del aula invertida para alumnos y docentes

- Insuficiencia de equipos, instalaciones adecuadas y acceso al internet.
- Requiere de mayor esfuerzo dedicación y responsabilidad por parte del estudiante.
- Las TIC requiere dedicar mayor tiempo para completar las actividades fuera del aula esto conlleva a que los alumnos sean más sedentarios.
- Los estudiantes que presentan dificultad para desarrollar actividades de manera autónoma y para socializar pueden resistirse a este modelo.
- Debilidades en el manejo de las TIC por parte de docentes.
- La metodología obliga al docente a invertir mayor tiempo en la preparación de: grabaciones audiovisuales, lecciones, actividades, tareas, exámenes entre otros.
- El docente tiene un rol mucho más activo, antes durante y después de la clase demandándole mayor tiempo y dedicación.
- El docente tiene la necesidad de capacitarse en: plataformas de formación online, herramientas de difusión, entre otros.

Como puede notarse, las desventajas en mayor parte radican en la limitante de tiempo tanto para el docente como para el estudiante. Sin embargo, una consecuencia positiva de esta situación es que mientras mayor tiempo se dedica a una actividad, más significativo será el aprendizaje y mejores competencias obtendrán nuestros

alumnos. Dicho esto, pese a las desventajas consideramos factible invertir el aula en las clases de Matemáticas.

Las clases de Matemáticas bajo una modalidad de aula invertida

Poder adquirir un pensamiento crítico y analítico, es una de las habilidades que el aprendizaje de las matemáticas permite desarrollar con mayor eficiencia en nuestros estudiantes, sin embargo, esta área del conocimiento ha sido uno de los principales problemas que han tenido nuestros estudiantes desde el bachillerato, lo cual se evidencia en los bajos rendimientos de la educación referentes a esta asignatura (Guerrero et al., 2017). Por tal motivo, debe ser mérito de reconocimiento cualquier innovación educativa que facilite la enseñanza de las matemáticas. Una alternativa para ello, es el uso de una metodología de aula invertida para su enseñanza fundamentada en un SGA, Moodle V3.9.

Salas-Rueda y Lugo-García (2019) incorporaron el aula invertida en las clases de matemáticas de un grupo de estudiantes universitarios en una facultad de negocios para analizar el concepto de la derivada en esta área. Los autores concluyeron que invertir el aula fue un modelo innovador, creativo e idóneo que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Fornons Jou y Palau Martín (2016) utilizaron la metodología de aula invertida en un 3er año de educación secundaria para la enseñanza de las matemáticas, y obtuvieron que este método no solo aumentó en un 20 % los resultados académicos de los estudiantes, sino que también mejoró en ellos la actitud y el ambiente de trabajo.

Guerrero et al. (2017) realizaron una propuesta metodológica de aula invertida como una opción para determinar los principales fundamentos teóricos y metodológicos que respaldaran el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas encontrando una tendencia por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje interactivo.

Como vemos, no es nuevo en la educación matemática invertir el aula para su enseñanza, pero, si nos apoyamos en un SGA estaríamos seguros de obtener mejores resultados de aprendizajes en nuestros estudiantes, y esto es justamente lo que pretendemos con esta propuesta metodológica, invertir el aula con la ayuda del sistema de gestión de aprendizaje Moodle V3.9.

El aula invertida fundamentada en un Moodle V3.9 como propuesta metodológica de enseñanza en las clases de Matemáticas

La implantación de herramientas tecnológicas en las aulas de clase, ha generado cambios en las estrategias metodológicas de los docentes y ha visto en ellas un instrumento para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (García-Barrera, 2013; González & Huerta, 2019). Bajo este contexto, presentamos una propuesta de aula invertida para la enseñanza de las matemáticas a nivel universitario basada en el sistema de gestión educativo Moodle V3.9.

La propuesta metodológica se lleva a cabo durante cuatro etapas: 1) Planeación de la asignatura. 2) Diseño de recursos audiovisuales y de evaluación en la plataforma. 3) Secuencia didáctica de las clases. 4) Evaluación del proceso de formación.

Etapa 1: Planeación de la asignatura

La primera etapa de la propuesta inicia antes de comenzar el semestre y consiste en planificar el sílabo de la asignatura. Para ello, se asigna la distribución de horas correspondientes al componente docente para el aprendizaje asistido (clases sincrónicas) y las horas para el componente de trabajo autónomo (clases asincrónicas). Del mismo modo, se diseña una presentación de la metodología de enseñanza que se utilizará para guiar el proceso de aprendizaje, donde se enfatiza que se trata de un aprendizaje con participación activa por parte del estudiante, esta introducción deberá socializarse con

los alumnos el primer día de clases, con el fin de darles un primer acercamiento a este método de enseñanza.

Etapa 2: Diseño de recursos audiovisuales y de evaluación en la plataforma

La segunda etapa de la propuesta consiste en el diseño de recursos audiovisuales y de evaluación en la plataforma que serán fundamentales para el desarrollo de cada clase y evaluar los resultados de aprendizaje.

Por un lado, la plataforma Moodle V3.9 permite diseñar recursos interactivos H5P como videos, presentaciones, entre otros. Sin embargo, considerando lo abstracto de las matemáticas y las dificultades que presentan los estudiantes en esta área, es oportuno focalizar el uso de los medios audiovisuales conexos que faciliten la comprensión de los temas presentados, aun cuando queda a discreción del docente la elaboración de cualquier otro recurso H5P que permita al estudiante interactuar con el contenido a estudiar. En nuestro caso nos enfocamos en los videos interactivos.

Para la elaboración de los videos interactivos se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Debe diseñarse al menos un video interactivo por cada clase, la intención es garantizar en el estudiante un conocimiento previo del tema a tratar.
- El video puede ser seleccionado de YouTube, que puede o no ser de autoría propia, ya que el recurso siempre mantiene los derechos de autor del video.
- El video seleccionado debe cumplir con el siguiente contexto: acorde al tema de la clase, conciso y preciso que sirva de introducción, contar con calidad audiovisual y tener una duración máxima de 15 minutos, ya que si el tiempo de duración es mayor será difícil mantener la atención del estudiante.

- Una vez seleccionado el video, se diseña el recurso H5P desde Moodle V3.9. Para ello, la plataforma permite incrustar sobre él preguntas de verdadero y falso, completación, apareamiento, opción múltiple, entre otras. Según las preferencias del docente se puede configurar una nota para cada video interactivo que se asigne, siempre tomando en cuenta que Moodle V3.9 permitirá al estudiante repetir la actividad tantas veces como sea necesario. Para captar la atención del estudiante podemos restringir el video para que este no pueda adelantarse ni atrasarse, solo pausarse cuando se considere oportuno. Cuando el video finaliza el estudiante debe enviar sus respuestas y recibirá la retroalimentación correspondiente.

Habiendo considerado estos aspectos, los videos interactivos estarán listos para ser utilizados por nuestros alumnos. El tiempo que el estudiante debe dedicar para realizar la actividad será alrededor de 30 minutos que le servirán para asentar las bases del tema a tratar en su clase sincrónica de matemática.

Por otro lado, es necesario contar con un amplio banco de preguntas en Moodle V3.9 con el cual se puedan evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta plataforma permite diseñar diferentes estilos de preguntas (calculadas, opción múltiple, numéricas, falso/verdadero, anidadas, etc.) que pueden ser utilizadas para evaluar los contenidos de la asignatura. A tal fin, se elaboran dos tipos de pregunta para cada tema: *Preguntas de razonamiento corto y preguntas de resolución de ejercicios y de aplicaciones prácticas.*

Debido a que la enseñanza tradicional de las matemáticas se ha enfocado en la resolución de problemas de forma mecánica sin resaltar la importancia de los conceptos teóricos que se utilizan, se ha generado una falsa creencia entre los alumnos de que en matemática "no existe teoría". Sin embargo, nuestra propuesta trata de cambiar esta perspectiva en los estudiantes. La forma de hacerlo es insertando *preguntas de razonamiento corto* en las evaluaciones, que no son más

que cuestionamientos muy precisos sobre aspectos teóricos que se relacionan directamente con el tema a estudiar.

También, es importante elaborar preguntas que requieran de un mayor análisis para ser respondidas, estas son las *preguntas de resolución de ejercicios y de aplicaciones prácticas.* Cabe mencionar, que incluir problemas de aplicación que relacionen el tema tratado con algún fenómeno físico, permite despertar en el estudiante el interés de continuar indagando al respecto por medio de una aplicación real del tema estudiado.

Aunque esta etapa requiere de mucho tiempo y dedicación, es importante tomar en cuenta la posibilidad de apoyarse en los claustros (docentes con afinidad de asignaturas) para optimizar el tiempo y la calidad del trabajo.

Etapa 3: Secuencia didáctica de las clases

Esta etapa está enfocada en el desarrollo de cada clase, que se divide en tres momentos:

Primer momento: revisión del video interactivo

En la plataforma se presenta el video interactivo (recurso H5P), relacionado directamente con el tema de estudio de la clase que se desarrollará. Este contenido debe estar disponible con antelación a la clase para que el estudiante tenga tiempo de revisarlo, analizarlo y responderlo. El propósito de este momento es captar la atención del alumno en el tema y garantizar un conocimiento previo del mismo. Para ello, el video debe cumplir con las condiciones mencionadas antes y ser lo más interactivo posible. Se recomienda asignar en el sílabo una ponderación sumativa a estas actividades con el fin de incentivar al estudiante a realizarlas. Este es uno de los momentos donde invertimos el aula, el papel protagónico en el aprendizaje del estudiante lo toma él mismo guiado por el recurso H5P.

Segundo momento: la clase sincrónica

Este es el momento de la clase donde el estudiante se encuentra cara a cara con sus compañeros y con el docente, el mismo puede desarrollarse de diversas formas metodológicas según la necesidad y planificación del docente, algunas de estas pudieran ser:

- Promover el trabajo colaborativo entre los alumnos, llevando a cabo la clase sincrónica al coordinar trabajos grupales para la resolución de ejercicios y/o problemas que contemplan el desarrollo de la temática que ya fue introducida durante el primer momento de esta etapa. En el cierre de la clase se suscita un debate de discusión de opiniones en torno a los resultados de los problemas desarrollados.
- Durante el desarrollo de una clase sincrónica se pueden presentar oportunidades a los estudiantes para plantear sus inquietudes con respecto a los videos interactivos que han visto antes de llegar a la clase y en torno a esta situación puede desenvolverse la clase.
- En ocasiones es necesario el desarrollo de una clase magistral, donde se definen conceptos matemáticos fundamentales para reforzar conocimiento del tema tratado y los próximos temas a abordar.
- Algunas clases pueden enfocarse en la resolución de problemas y/o ejercicios por parte del docente que servirán como guías para los alumnos al momento de estudiar.
- Es importante dedicar algunas clases para que los estudiantes realicen un trabajo autónomo con la facilidad de recibir una retroalimentación personalizada e inmediata de parte del docente.

Debe evitarse desarrollar todas las clases sincrónicas siguiendo la misma metodología, es importante intentar ser innovadores en cada clase planificada evitando en gran medida las clases tradicionales, ante las cuales nuestros estudiantes ya están predispuestos.

Durante el desarrollo de este momento, el docente acompaña y guía el proceso, siendo este el pilar fundamental que refuerza conocimientos y ahonda en contenidos. Sin embargo, el estudiante debe tener claro que su clase inicia con la revisión del video interactivo.

Tercer momento: asignación de una actividad

En este período la clase se lleva a cabo de manera asincrónica, su objetivo es reforzar individualmente los conocimientos adquiridos a través de una actividad (cuestionario) diseñada en Moodle V3.9 en base al banco de preguntas elaboradas en la segunda etapa. El estudiante debe responder su actividad para recibir una retroalimentación inmediata que le brindará la plataforma, esta actividad deberá ser evaluada según la planificación que el docente haya realizado en su sílabo.

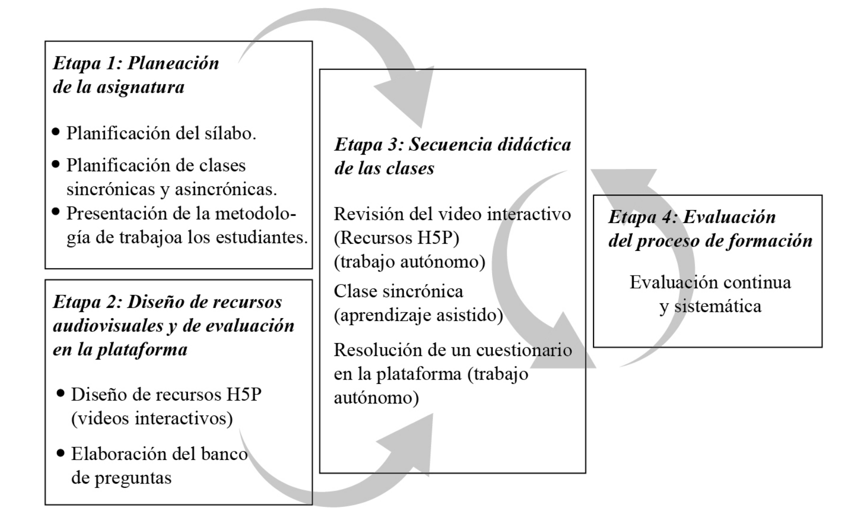
Podríamos considerar otros tipos de evaluaciones diferentes de los cuestionarios que también brinda la plataforma: talleres, tareas, foros, wiki, entre otros. Sin embargo, en las matemáticas, los cuestionarios pueden considerarse los más efectivos al momento de proporcionar una retroalimentación oportuna al alumno ya que no es necesaria la intervención del docente para otorgarle una calificación.

Etapa 4: Evaluación del proceso de formación

La evaluación debe considerarse como un eje transversal en el proceso de formación del estudiante, es decir, debe hacerse de manera continua y sistemática, brindando una retroalimentación personalizada, que permita al evaluado reflexionar sobre sus errores al tiempo que toma las acciones necesarias para alcanzar sus logros de aprendizaje. En este sentido, Moodle V3.9 permite efectivizar esta retroalimentación de manera inmediata y personalizada, es así como el docente puede hacer un seguimiento continuo y sistemático del avance en la adquisición de logros de aprendizaje del estudiante por cada clase que desarrolla.

Estas cuatro etapas pueden resumirse en la figura 2.

Figura 2
Etapas de la propuesta metodológica



Nota: La evaluación es un eje transversal que debe ser considerado en cada clase.

Bajo esta propuesta metodológica es el estudiante quien toma el papel protagónico en su proceso formativo y el docente acompaña, guía y actúa como un mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Reflexiones finales

Finalmente, queremos concluir el capítulo con algunas reflexiones finales que sirvan como punto de partida para futuras investigaciones que aborden los temas que hemos tratado hasta el momento.

En principio, queremos acentuar que la propuesta que hemos hecho solo es una opción que quisimos socializar, pero estamos seguros de que existen muchas alternativas dentro de la educación, que

permiten obtener excelentes resultados académicos a nuestros estudiantes. Sin embargo, la invitación es buscar la innovación educativa en todo momento y no quedarnos en lo tradicional, como docentes debemos mantener una formación constante y adaptada a las realidades que a diario se van presentando.

Esta propuesta surge a partir de una realidad coyuntural causada por la pandemia que provocó la COVID-19 y que eventualmente pasará. Sin embargo, en pospandemia podremos continuar con esta metodología de trabajo sin mayor problema, ya que como se mencionó antes, los SGA son adaptables para una enseñanza bajo una modalidad *e-learning* y *b-learning*.

La enseñanza de las matemáticas siempre ha sido un problema no solo para el estudiante que presenta dificultades en su comprensión, sino también para el docente que no siempre logra transmitir el conocimiento de la mejor manera. Así que intentar invertir el aula con la propuesta precedente pudiera ser una alternativa, si al menos logramos obtener mejores logros de aprendizajes en un mayor número de estudiantes comparados con la enseñanza tradicional.

Aunque en este capítulo nos hemos enfocado en la enseñanza de las matemáticas por ser el área de trabajo de los autores, el lector podrá notar que sin mayores cambios podría adaptarse esta propuesta de enseñanza a cualquier otra área del conocimiento.

Diseñar el aula virtual con un banco amplio de preguntas en Moodle V3.9 y complementar las clases con videos interactivos en H5P puede llegar a ser una tarea laboriosa. No obstante, debemos recordar que como docentes también formamos parte de una comunidad educativa que cuando trabaja en consonancia puede llegar a obtener muy buenos resultados. Lo que queremos decir es que debemos evitar el trabajo individual, por el contrario, apoyarnos en nuestros colegas haciendo grupos de trabajo (claustros docentes) para poder enriquecer nuestro trabajo y el de los demás, con el fin último de entregar a nuestros estudiantes una educación de calidad.

La educación es un proceso que podemos mejorar con el tiempo, la época de los docentes que preparan una asignatura y repiten la misma metodología, las mismas directrices de trabajo y las mismas evaluaciones año tras año, debe innovarse. Debemos evolucionar cada semestre, buscar mejorar nuestras metodologías de trabajo, aprender de nuestros tropiezos y en función de ellos innovar en la educación, un docente nunca debe dejar de aprender, no solo en cuanto a contenidos se refiere, sino también a la pedagogía que utiliza para transmitir sus enseñanzas, y más aún, como lo hemos venido mencionando hasta ahora, debe caminar de la mano con la tecnología y considerarla como su mejor aliada.

Como decíamos antes, la pandemia eventualmente terminará, y aunque ha dejado mucho dolor y tristeza en todo el mundo sin distinción de género, raza, religión o estrato social podremos ver que en la época pospandemia la educación habrá cambiado, y lo habrá hecho para mejor, habremos evolucionado en menos de dos años lo que no habíamos podido hacer en muchos años. Sin embargo, el reto será mucho mayor ahora ¿podremos ser capaces de mantenernos a la par con la tecnología? ¿dejaremos que la educación continúe con este cambio adaptativo? o ¿acaso tendremos que esperar una nueva pandemia para poder dar otro salto como el que hemos dado en la actualidad? Son preguntas que dejamos al lector a modo de reflexión.

Referencias bibliográficas

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., & Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *INFAD. Revista de Psicología, 4*(1), 261-266. https://bit.ly/30HhWsv

Alcira, A. (2018). Creación de videos interactivos H5P. *Universidad Nacional de La PLata*, 1-11. https://bit.ly/3nsWQGX

Amaya, A., Cantú, D., & Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *RED. Revista de Educación a Distancia, 21*(65). https://doi.org/: http://dx.doi.org/10.6018/red.426371

Barzallo, J., & Greenfield, S. (2020). *Desarrollo instruccional de contenidos pedagógicos, didácticos y tics para la formación docente en la facultad de ciencias matemáticas y físicas en modalidades e-learning y/o blendedlearning* [Universidad de Guayaquil]. https://bit.ly/3wXJ5Dg

Bendezú, M. (2018). *Concepto de Sistemas de gestión de aprendizaje. (LMS), tipos y clasificación, importancia, beneficios que brindan los L.M.S., plataformas virtuales: Moodle, Chamilo, Claroline, blackboard, Doskeos, DOCEBO, EDU 20, aplicaciones.* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://bit.ly/3CuoZld

Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J., & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia (RED), 57*(6), 1-19. https://doi.org/10.6018/red/57/6

Canese, V., & Castillo, M. (2020). El uso de la herramienta H5P para la creación de lecciones inter- activas de idiomas: opciones, posibilidades, limitaciones y dificultades ties, limitations and difficulties. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia FACEN-UNA, 1*(2), 121-127.

Cedeño-Escobar, M., & Vigueras-Moreno, J. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Revista Científica. Dominio de Las Ciencias, 6*(3), 878-897. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323

Díaz, M., & Colorado, B. (2020). Estudio para realizar la acción tutorial a través de un sistema de gestión de aprendizaje en el nivel de Secundaria. *MLS Educational Research, 4*(1), 41-56. https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.260

Engelbrecht, J., Borba, M. C., Llinares, S., & Kaiser, G. (2020). Will 2020 be remembered as the year in which education was changed? *ZDM - Mathematics Education, 52*(5), 821-824. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01185-3

Engelbrecht, J., Llinares, S., & Borba, M. C. (2020). Transformation of the mathematics classroom with the internet. *ZDM - Mathematics Education, 52*(5), 825-841. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01176-4

Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación, Número Especial 2*, 74-97. https://doi.org/10.5281/zenodo.3534399

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. *Zenodo, January*, 8. https://doi.org/10.5281/zenodo.3610577

Fornons Jou, V., & Palau Martín, R. F. (2016). Flipped Classroom en la asignatura de matemáticas de 3o de Educación Secundaria Obligatoria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 55*, 1-17. https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284

García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España, 19*, 1-8. https://doi.org/https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118

García, M. L., & Benítez, A. A. (2011). Competencias Matemáticas Desarrolladas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: el Caso de MOODLE. *Formación Universitaria, 4*(3), 31-42. https://doi.org/10.4067/s0718-50062011000300005

Gaviria, D., Arango, J., Valencia, A., & Bran, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 593-614. https://bit.ly/3HuIMoB

González-Segura, C. M., García-García, M., & Menéndez, V. H. (2018). Análisis de la evaluación de competencias y su aplicación en un sistema de gestión del aprendizaje. Un caso de studio. *Revista de Educación a Distancia (RED), 58.* https://doi.org/10.6018/red/58/3

González, M., & Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 245. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065

Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), 68-78. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577

Guerrero, C., Prieto, Y., & Noroña, J. (2017). La aplicación del aula invertida como propuesta metodológica en el aprendizaje de matemática. *Espíritu Emprendedor TES, 2*(1), 1-12. https://doi.org/https://doi.org/10.33970/eetes.v2.n1.2018.33

Marcavillaca, M. (2018). *Estrategia didáctica E- Learning y rendimiento académico del curso lógico matemático de los alumnos en la Facultad Administración de la Universidad Autónoma- Lima, 2016* [Uni-

versidad Nacional de Educación]. http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2945

McLeod, A., Carabott, K., & Lang, C. (2020). Teaching with digital technologies. *ZDM - Learning to Teach in a New Era Learning, 52*(7), 111-158. https://doi.org/10.1017/9781316822647.008

Mora-Vicarioli, F., & Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos, XIV*(1), 125-160. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.6

Moreno, J., & Montoya, L. F. (2015). Use of a gamified virtual learning environment as didactic strategy in a pre-calculus course: Case study in the National University of Colombia. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informacao, 16*, 1-16. https://doi.org/10.17013/risti.16.1-16

Rekhari, S., & Sinnayah, P. (2018). Research and development in higher education: [Re] valuing higher education h5p and innovation in anatomy and physiology teaching. *HERDSA Annual International Conference, 41*, 191-205. www.herdsa.org.au

Río, C. J., Calle, R. C., Elena Martín Pastor, M., & Robaina, N. F. (2018). Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle. *Estudios Sobre Educacion, 34*, 177-198. https://doi.org/10.15581/004.34.177-198

Rossetti, S. R., García Ramírez, M. T., Rojas Rodríguez, I. S., Morita Alexander, A., & Coronado García, M. A. (2020). Objeto virtual de aprendizaje creado con plataforma de software libre H5P y su impacto en el aprendizaje. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas, 14*(2), 1-14.

Sabulsky, G. (2019). y el seguimiento a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación, 80*(1), 13-30. https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie8013340

Salas-Rueda, R. A., & Lugo-García, J. L. (2019). Impacto del aula invertida durante el proceso educativo sobre las derivadas. *EDMETIC, 8*(1), 147-170. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.9542

Silva, M. (2019). *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) mediante una propuesta de intervención en el área de tecnología dirigida a estudiantes y docentes de sexto de básica del Instituto educativo surge de la ciudad de Quito, año lectivo 2017-2018.* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/15811

Tapia-León, M., Peñaherrera-Larenas, F., & Cedillo-Fajardo, M. (2015). Comparación de los LMS Moodle y CourseSites de Blackboard usando el modelo de aceptación tecnológica TAM. *Revista Ciencia UNEMI, 8*(16), 78-85. https://doi.org/https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol8iss16.2015pp78-85p

Urquidi, A. C., Calabor Prieto, M. S., & Tamarit, C. (2019). Virtual learning environments: Extending the technology acceptance model. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*(1), 1-12. https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E22.1866

Vega, J., Niño, F., & Cárdenas, Y. (2015). Enseñanza de las matemáticas básicas en un entorno e-Learning: un estudio de caso de la Universidad Manuela Beltrán Virtual. *Revista Escuela de Administración de Negocios, 79*, 172-185. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20643042011

Velazco, F., Abuchar, A., Castilla, I., & Riviera, K. (2017). E-learning: rompiendo fronteras. *Redes de Ingeniería, Volumen es*, 91-100. https://doi.org/https://doi.org/10.14483/2248762X.12480

El aprendizaje colaborativo como una buena práctica docente

Ana María Narváez Garzón[1]

Carrera de Educación Inicial y Educación Básica
https://orcid.org/0000-0003-1859-4575
anarvaez@ups.edu.ec

Sylvia Tatiana Rosero Palacios[2]

Carrera de Educación Inicial y Educación Básica
https://orcid.org/0000-0001-8957-0939
srosero@ups.edu.ec

En el último año, las universidades en el mundo estuvieron instadas a cambiar sustancial y rápidamente sus procesos educativos

1 Licenciada en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Quito-Ecuador. Master en Docencia con mención en Educomunicación. Universidad Politécnica Salesiana Quito. Dr. C. Pedagógicas de la Universidad de la Habana-Cuba
Docente- Investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana. Desde el 2013 hasta la actualidad directora de las Carreras de Pedagogía y Educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Pinar del Río. Pinar del Río-Cuba. Master en Docencia con mención en Educomunicación. Universidad Politécnica Salesiana Quito. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador desde 1999 en cátedras de las Ciencias de la Educación. Experiencia en gestión universitaria y diseño curricular en carreras de pregrado y posgrado.

habituales, independientemente de sus opciones y ofertas formativas, instructivas o de capacitación. Las instituciones a nivel superior buscaron adaptarse y responder a las demandas generadas como consecuencia de la pandemia del COVID-19. El éxito de estos esfuerzos ha reflejado de alguna manera las fortalezas institucionales y sus capacidades consolidadas, la calidad de sus objetivos y propósitos, la trayectoria, la experiencia, el respaldo económico, el acceso a los insumos tecnológicos, el liderazgo de sus directivos. Sin embargo, no se puede desconocer que, una vez más, el protagonismo y la responsabilidad de un gran porcentaje del éxito de la gestión académica universitaria se ha centrado y seguirá haciéndolo en la capacidad y manejo pedagógico y didáctico de los y las docentes.

Se pretende en este capítulo una caracterización de aquellas acciones que pueden identificarse como buenas prácticas docentes (BPD), con capacidad para la dirección y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a las expectativas de logro personales, institucionales y sociales. Además, se analiza el aprendizaje colaborativo como una BPD, y uno de los mecanismos didácticos que incide en la adquisición de aprendizajes auténticos y significativos y que ha generado expectativa, esperanza y también incertidumbre por sus posibilidades de aplicación en entornos virtuales.

¿Cómo se concibe una buena práctica docente, es una buena práctica pedagógica?

"La noción de buenas prácticas, lo mismo que ha sucedido con otras palabras emblemáticas (calidad, eficacia, mejora...), suscita adhesiones y controversias teóricas y prácticas" (Escudero Muñoz, 2009, p. 108). Precisamente, esta controversia surge por tratarse de términos que en su origen no se han vinculado directamente al ámbito educativo, sino de otros espacios como el empresarial o el de la economía, donde la eficacia y la competitividad son factores de valor para una empresa, un proceso o un producto.

Pese a los riesgos vistos de ser aplicado a la educación, *las buenas prácticas docentes* están siendo valoradas desde hace décadas y asociadas con determinada eficacia para obtener calidad en los resultados de los procesos educativos. Si bien esta calidad es compleja de determinar compartimos con Bain (2007) su idea de concebirla con una excelencia que impulsa al estudiante hacia un aprendizaje significativo y profundo y un docente que está en capacidad de acompañarlo en este camino.

> El salto de los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basado en la identificación y visibilización de buenas prácticas ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia (Zabalza, 2012, p. 18).

Benavente (2007) identifica las BPD con acciones innovadoras de las instituciones educativas en respuesta a los desafíos, materiales, profesionales y sociales mediante el desarrollo de “un proceso educativo integrado y efectivo articulando calidad y equidad” (p. 2). Coincidimos con De Pablos y otros al identificar una buena práctica como:

> Un modelo de cómo enfocar los procesos para optimizar los resultados; que quién implementa una buena práctica siempre tiene una visión prospectiva de la realidad y que la organización/institución… tiene una actitud de cambio e innovación (De Pablos Pons & González, 2007, p. 10).

Una BPD comprende aquellas intervenciones educativas que influyen positivamente en los resultados de alguno de los elementos contemplados en el proceso educativo o formativos en un determinado contexto. Desde luego, considerar un solo elemento para centrar la experiencia innovadora es seguramente una disección artificial, pues conocemos el carácter interdependiente de los factores presentes en el proceso educativo, desde luego algún aspecto específico puede tener una mejora más significativa.

A decir de Zabalza:

> Ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas (Zabalza 2012, p. 19).

Por iniciativa propia, por sugerencia institucional, por opciones estratégicas o requerimientos del contexto, los docentes de educación superior han desarrollado sus experiencias de buenas prácticas, rompiendo de alguna manera la entropía a la que han estado acostumbrados por décadas y han permitido visibilizarlas desde diferentes perspectivas.

Estas prácticas, su análisis, sistematización y difusión, deben diferenciarse de pretendidas tendencias de innovación sin fundamento, no se pueden desvirtuar sus propósitos en aras de protagonismo o novedad. No son estrategias de animación para que el estudiante esté motivado, no se trata únicamente de la incorporación de aplicaciones o herramientas tecnológicas, no son diversificaciones de uso de medios, ni estrategias comunicativas novedosas, sino experiencias organizadas que se sustentan en una serie de concepciones pedagógicas, filosóficas y axiológicas y que responden a las líneas de acción establecidas en las instituciones educativas y no podemos desconocer que evidencian también las concepciones, creencias, conocimientos propios de la formación y experiencia en el campo de los docentes.

Se debería preguntar: "¿Existe un "proyecto pedagógico" (una visión compartida, fuertes intenciones con objetivos que claros para todos) y que de sentido a acciones dispersas?" (Benavente, 2007, p. 3), la respuesta positiva a esta pregunta garantiza que las BPD sean valoradas, sin perder de vista la orientación y la comprensión de los problemas y fenómenos educativos que los referentes pedagógicos pueden aportar sobre ellos.

El sustento pedagógico, psicológico, sociológico debe estar profundamente imbricado en las buenas prácticas, su praxis es visibilizada en experiencias de aplicación práctica, verificable y contextualizadas, que a la vez reflejan las concepciones más profundas del docente sobre la educación y están orientadas a un bienestar y calidad de vida para el educando. Su diseño, estructura y aplicación pueden ser bastante flexibles en función de los requerimientos particulares que han sido los generadores de la propuesta. "Se trata, por tanto, de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje" (Zabalza, 2012, p. 23).

Benavente (2007), Zabalza (2012), De Pablos y otros (2010) consideran que un medio de validación de una BPD es considerar su aplicabilidad en diferentes contextos, lo cual garantiza una fortaleza interna de la propuesta, así como su coherencia, la transdisciplinariedad, practicidad. De Pablos et al. lo ratifican al decir que:

> Un aspecto inherente al concepto de buenas prácticas es el carácter de *transferibilidad y exportabilidad.* Para que una buena práctica sea considerada como tal es necesario que se superen dificultades y tengan capacidad de implantación en los contextos, posibilitando así su aplicación a nuevas situaciones (De Pablos Pons et al., 2010, p. 184).

¿Qué caracteriza una buena práctica docente?

Desde luego, los cambios educativos actuales, están siendo protagonizados en las instituciones de educación superior, por los propios docentes, quienes han identificado las necesidades de la institución, sus propias necesidades como docentes en tiempos cambiantes, y los requerimientos de formación de los estudiantes y han dado respuestas creativas y válidas, de acuerdo con la inmediatez de la demanda.

> En un contexto organizativo en el que los individuos son más fuertes (o casi) que la propia institución lo que acaba contando no son tanto los planes o decisiones que adopta la institución sino la

particular forma de interpretar esas decisiones por parte de cada profesional (Zabalza, 2011, p. 77).

Autores como Epper y Bates (2004) y Durán y Estay-Niculcar (2016) coinciden en considerar que las buenas prácticas docentes, están en vigencia, no son una novedad, pues autores como Chickering y Gamson (1987) ya habrían concebido los principios fundamentales de una BPD:

- Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.
- Desarrolla reciprocidad y cooperación entre alumnos.
- Utiliza técnicas activas de aprendizaje
- Proporciona pronta retroalimentación.
- Enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea.
- Comunica altas expectativas.
- Respeta la diversidad de talentos y maneras de aprender (Epper & Bates, 2004, p. 18)

Estos principios no se desapegan a las concepciones que tenemos de procesos educativos de calidad, centrados en el aprendiente, quien asume un rol activo y protagónico, el cual se complementa con el rol del docente en cuanto guía y mediador del proceso; con la previsión de las técnicas didácticas apropiadas, que incluyan, desde luego, el uso de las tecnologías para mejorar la interacción en los tiempos sincrónicos o asincrónicos, optimicen la comprensión, diversifiquen las tareas, actividades colaborativas y sus propósitos; y la optimización de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que incluye una retroalimentación oportuna, la posibilidad de considerar el error como una herramienta para la mejora y el establecimiento de expectativas de desarrollo ambiciosas, tanto para el docente como para el estudiante.

> En este sentido resulta clave adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes de hoy en día, hacer hincapié en la investigación crítica y la flexibilidad mental, y proporcionarles las herramientas necesarias para esas tareas, lo que debe permitirles

conectar con los grandes problemas sociales y del conocimiento (De Pablos Pons et al., 2010).

En los actuales entornos de enseñanza y aprendizaje, no se puede desconocer la mediación que realiza la tecnología. Los docentes deben entender la incidencia que los cambios sociales están generado en la educación y estar preparados para proponer nuevas experiencias que garanticen el logro de los aprendizajes. "Además, deben tomar decisiones inteligentes sobre la adopción de tecnologías, conectando herramientas con la aplicación de pedagogías efectivas" (Adams et al., 2017).

Las buenas prácticas docentes, mediadas con TIC, son complejas de analizar, diseñar y llevar a cabo, por los factores asociados presentes desde las políticas educativas, el currículo, los modelos pedagógicos, la capacitación docente, la obsolescencia del conocimiento, la brecha digital, la alfabetización digital de docentes y estudiantes, entre otros (Adams et al., 2017).

Sin embargo, las BPD con mediación de las TIC consideran factores como:

> Por un lado *la creación por parte del personal docente, incluso con la colaboración del alumnado, de contenidos didácticos innovadores y el cambio en las formas de organización escolar*, por otro lado encontramos la promoción de *diseños de actividades educativas que no serían factibles sin el uso de las TIC* y por último, muy relacionado con la anterior, estaría el *fomento de estrategias de trabajo colaborativo* que pueden trascender los muros de las aulas convencionales (De Pablos Pons et al., 2010, p. 101).

De estos factores destacamos el trabajo colaborativo que junto a las TIC:

> Son dos elementos que favorecen el desarrollo de la motivación por parte del alumnado, aspecto clave en el aprendizaje…La movilización y combinación de procesos cognitivos, motivacionales y de autorre-

gulación es lo que favorece la motivación interna o intrínseca del propio individuo hacia el aprendizaje (Chamorro et al., 2020, pp. 2-3).

El aprendizaje colaborativo retoma los principios de una buena práctica docente. "Un enfoque que implica unas actividades centradas generalmente en cuatro principios: el alumno como protagonista del aprendizaje, énfasis en la interacción, trabajo en equipo, y desarrollo de soluciones a problemas reales" (Adams et al., 2017, p. 10).

Lo colaborativo

El aprendizaje colaborativo, en contextos virtuales, se ha convertido en una clara evidencia de la respuesta y adaptación de los procesos educativos universitarios al escenario emergente en el que enseñamos y aprendemos en medio del distanciamiento social, la priorización del teletrabajo y las modalidades híbridas de educación.

Este cambio de escenario, ha traído consigo inquietudes respecto del tipo de aprendizajes profesionales que desde las diferentes carreras se estarían logrando, en palabras de Montse Guitert aparecen como obstáculos la falta de confianza del equipo docente, la resistencia del estudiantado al trabajo en equipo y el miedo al plagio (Guitert et al., 2020).

Se analizan algunos argumentos para sostener la confianza de los docentes y visibilizar las capacidades de los estudiantes para la construcción social del conocimiento. Algunas de estas revisiones enriquecerán el diálogo en los claustros docentes y con y en los grupos de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo, valorándolo como mecanismo para los aprendizajes, y la forma natural de desarrollarse como sujetos en interacción.

La construcción social del conocimiento se basa en el diálogo, para Paulo Freire cuando hay una relación dialógica se da el acto cognitivo, se produce una revelación crítica porque la palabra es encuentro para la transformación del mundo, es una exigencia exis-

tencial. La palabra es acción y reflexión, en esta relación dialéctica "la reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo" (Freire, 1990, p. 165).

Desde esta relación dialógica el aprendizaje se genera a partir de las interacciones entre los miembros de un equipo, Habermas citado por (González, 2013, p. 8), plantea que el diálogo debe cumplir algunas condiciones como la igualdad de oportunidades de cada participante para exponer sus ideas y análisis y la prohibición de la imposición por parte de los otros, así aprenden conjuntamente, producen conocimientos, crean nuevos significados, transforman el lenguaje y generan sentidos compartidos en sus vidas (González, 2013, p. 9). En la misma línea Johnson, Johnson y Holubec determinan la importancia de dos categorías necesarias para relacionarse al interior del grupo, son la "responsabilidad individual" y la "interdependencia positiva", y Kagan por su parte acuña los términos "participación igualitaria" de todos los miembros del grupo e "interacción simultánea" (Torres, 2018, p. 18), reconociendo que el intercambio y la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo genera aprendizajes individuales y grupales.

En los procesos educativos basados en métodos grupales o colaborativos la comunicación no puede reducirse a un simple intercambio de ideas, debe construirse una "relación viva" en la que cada individuo reconoce al otro en su alteridad, a sí mismo en su finitud y reconoce su necesidad de compartir con el otro de forma ética, humanista, sana y eficaz (Romeu, 2018, pp. 44-45).

La filosofía del diálogo de Martin Buber, revisada por (Romeu, 2018), enfatiza la colaboración, la horizontalidad y la participación entre quienes se comunican y se escuchan, esto es posible porque comparten intereses por una acción común por eso el desafío educativo está en generar esos intereses comunes sobre los que dialogar, cuando los contenidos curriculares y las propuestas didácticas se plantean exclusivamente desde la perspectiva, experiencias e intereses del docente, la respuesta del estudiante se traduce en baja parti-

cipación y limitada interlocución. Según Freire, siempre habrá diferencias generacionales y políticas que crean una "tensión reconocible entre estudiantes y docentes", sin embargo, aceptar estas diferencias y no generar antagonismos es lo que les corresponde a los docentes para calificarlos como "educadores democráticos, no elitistas y autoritarios" (Freire, 1990, p. 173).

En los procesos educativos la comunicación no ha de asumirse como metodología, sino tal como propone Paulo Freire será un medio para problematizar y transformar relaciones de poder y realidades sociales.

Freire define que desde cualquier proceso educativo debe darse la 'concientización' de los sujetos, desde la pedagogía crítica ha planteado que el mundo es un mundo en construcción, no es un mundo dado, por eso el estudiante universitario debe ejercer su "derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad" (Ramírez, 2011, p. 117).

La propuesta de Giroux y Freire sobre esa concientización es que la educación —por tanto la enseñanza— se asuma como una buena práctica docente (BPD) y proyecto filosófico y político que genera el acto cognoscente, entonces, desde el rol docente se deberán proponer estrategias didácticas basadas en el diálogo con palabras generadoras y que lleven al análisis de la realidad particular del estudiante para motivar la expresión de sus ideas, el diálogo crítico, el análisis y la comprensión de un corpus de conocimientos heredados para cambiar el *statu quo*, pero comprometidos con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Es preciso asumir la "Pedagogía como cuerpo de contenidos filosóficos y axiológicos que sustentan la labor educativa" (Peleteiro, 2005, p. 51), solo entonces esas dimensiones y estrategias para la enseñanza cobran sentido y promueven unas buenas prácticas educativas, dialógicas, críticas, participativas e inclusivas.

Coraggio reconoce que "Mientras la pedagogía tradicional se asienta en una concepción de la cognición como proceso individual, una pedagogía crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado" (Coraggio, 1994, p. 14). En palabras de Freire "Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Ramírez, 2011, p. 117).

Toda propuesta o práctica educativa se vincula a un modelo pedagógico institucional que en el caso de la Universidad Politécnica Salesiana propone salir al encuentro de los jóvenes y poner en el centro de los procesos educativos al estudiante, sin cuya participación cualquier práctica docente que se valora como una BPD, no se justificaría.

La mediación tecnológica requerida se realiza desde una plataforma virtual con el uso de un conjunto complementario de herramientas tecnológicas utilizadas como soporte para los encuentros sincrónicos en una modalidad híbrida. Esta mediación asegura el relacionamiento cuando la educación es remota, misma que se plasma en un diseño tecnopedagógico para el abordaje de lo curricular, pero sobre todo estas estructuras buscan activar y facilitar la interacción y la comunicación entre pares y docentes.

José Luis Coraggio expresa que los desafíos de la formación profesional están en la capacidad de la universidad para problematizar las realidades del campo laboral y el rol profesional, partiendo de experiencias y prácticas pre-profesionales en contacto con los actores reales de cada ámbito profesional y sin perder de vista el papel que como actores sociales les corresponde asumir desde sus espacios (Coraggio, 1994).

Este es un planteamiento pedagógico y didáctico básico para una educación superior basada en la comunicación y en la "mediación pedagógica", definida por Prieto y Gutiérrez como "la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, desde las relaciones con la

institución, con el educador, con los materiales, con el grupo, con el contexto y consigo mismo" (Prieto Castillo, 1998, p. 339).

> En suma, podría sostenerse que los supuestos centrales propuestos desde la pedagogía crítica para orientar la construcción o selección de métodos pedagógicos acordes a la misma, serían que dichos métodos deberían ser críticos, dialógicos, explorativos y colaborativos; estar orientados a incentivar la investigación y la indagación colaborativa; dar voz y poder a los estudiantes dentro y fuera de las aulas; ayudarles a reflexionar sobre problemas concretos y elaborar alternativas de solución; inducirlos a analizar críticamente discursos, textos e ideologías; motivarlos a trabajar con y para los otros, y resaltar "la importancia de transformar las escuelas y las comunidades en esferas democráticas públicas (Ramírez, 2011, p. 123-124).

Estas propuestas vistas como buenas prácticas docentes, para el aprendizaje en la educación superior, son posibles trabajarlas desde lo colaborativo y parten de un estudiante empoderado que cuenta con más habilidades, medios y autonomía para aprender, es decir un:

> Aprendiz emancipado, que es capaz de asumir el protagonismo y el control de su propio aprendizaje y que, por eso, está en mejores condiciones para llegar a ser un ciudadano libre y responsable en el marco de la compleja sociedad actual (Sergi-Iglesia et al., s.f., p. 21).

Condiciones que facilitan la aceptación de propuestas más flexibles para el trabajo académico sin descuidar el registro de evidencias de logros que permiten responder a requerimientos externos e internos sobre la gestión del aula y de lo institucional.

En el ámbito educativo resulta familiar hablar del trabajo colaborativo y del trabajo cooperativo, aunque este documento no busca discutir sobre las diferencias entre uno y otro término, es preciso señalar que el aprendizaje cooperativo y el colaborativo se basan en el constructivismo, los dos vienen de tradiciones educativas distintas, según Escolano Pérez citado por (Revelo-Sánchez, 2018) "el cooperativo responde a la vertiente piagetiana y el colaborativo al enfo-

que sociocultural" (p. 119). Lo cooperativo tiene origen en Estados Unidos, lo colaborativo surge en la experiencia europea.

Desde la experiencia educativa en entornos virtuales de aprendizaje de la Universidad Politécnica Salesiana se recupera la importancia del trabajo cooperativo como parte de las propuestas que la educación superior requiere para sus desarrollos pedagógicos y didácticos, se plantea trabajar de forma cooperativa, pero no competitiva ni individualista.

> Se trata de un método de aprendizaje que está caracterizado por el trabajo conjunto, fundamentado en el socio-constructivismo. Esta interacción cooperativa se entiende como el trabajo en equipo, es decir, el trabajo colectivo, recíproco y redistributivo (minga) realizado como un 'nosotros', en el que cada uno tiene un rol específico (Narváez et al., 2011, p. 148).

El trabajo colaborativo y en línea puede darse de modo sincrónico, pero el logro de objetivos de una propuesta como el proyecto o el estudio de caso requieren de actividades asincrónicas acordadas explícitamente entre integrantes del grupo, la planificación del trabajo, la definición de roles internos, el cumplimiento de acuerdos como refiere el estudio de Torres (2018), son aspectos clave que se logran cuando hay un buen desarrollo de habilidades digitales, técnicas, metodológicas y críticas de estudiantes y docentes.

En esta minga por el aprendizaje, desde la docencia se debe tener presente que las propuestas colaborativas generan distintos grados o intensidades de ayuda e interacción, y dependen del grado de estructuración de la actividad propuesta por el docente y de la participación de los estudiantes al interior del grupo (Guitert & Pérez-Mateo, 2013).

Entonces, el trabajo colaborativo necesita de un estudiante *empoderado, autónomo, participativo, emancipado, reflexivo*, cualidades que han definido como necesarias varios de los autores revisados

en este capítulo, estará en capacidad de concretar la autogestión de su aprendizaje cuando como lo señala (Sergi-Iglesia et al., s.f.), puedan:

- Asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.
- Detectar sus necesidades y establecer los objetivos que hay que lograr.
- Identificar, seleccionar y emplear los materiales y las estrategias que necesita y que más se adaptan al propio estilo de aprendizaje.

El estudio de Torres (2018) devela la concepción de los estudiantes sobre la organización y el agrupamiento en experiencias educativas de tipo cooperativo, demostrando las posibilidades del estudiante universitario para asumir la autogestión de sus procesos. Se valoran los criterios para la organización de los grupos, donde los estudiantes prefieren conformarlos ellos mismos, en grupos heterogéneos con diversidad de edad, género, experiencias, prefieren grupos estables a lo largo del ciclo escolar, prima la elección por afinidad académica y luego por afinidad de amistad. Respecto de las normas internas para funcionamiento del grupo están mayoritariamente de acuerdo con que existan reglas, que se expliciten a través de un documento, así mismo que se definan sanciones internas en caso de incumplimiento de los compromisos por parte de los integrantes y finalmente acuerdan en la necesidad de autoevaluarse y evaluar a los compañeros del grupo. La planificación de las actividades grupales considera que los niveles de dificultad planteados por los docentes suelen ser adecuados, que en las asesorías y clases prácticas se resuelven sus dudas, que las pautas claras facilitan las producciones y relaciones del grupo, que el docente debe pedir obligatoriedad en la asistencia a clases. Esta valoración positiva de los estudiantes es un claro ejemplo de una buena práctica docente (BPD) desarrollada en función de un aprendizaje cooperativo, en cuyo centro de acción se encuentra el discente y su capacidad de empoderarse de su proceso formativo.

El aprendizaje colaborativo ha de considerar cinco ámbitos que repercuten en la calidad de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Estudiantes en el centro de los procesos de experimentación, investigación y aprendizaje propio.
- Estructura en fases para la resolución de problemas, casos de estudio o desarrollo de proyectos.
- Uso de recursos tecnológicos (textos digitales, videos, páginas web, audios) que además permitan el uso de distintos tipos de dispositivos tecnológicos (teléfono celular, computador (con cualquier procesador), tablet).
- Docentes proactivos en línea, presentes en todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje y usando diversidad de herramientas digitales para el acompañamiento, seguimiento, la evaluación y la retroalimentación continua y oportuna
- Evaluación integral, que implica trabajar con la autoevaluación y la coevaluación de forma permanente en cada fase del trabajo según lo programado por sus integrantes y los tiempos de entrega de una tarea o sus productos. Esta práctica permitirá que al interior del grupo se reconozcan fortalezas y debilidades de sus integrantes, se planteen mejoras en sus compromisos y se exalten las habilidades personales (Guitert et al., 2020).

Cada uno de estos elementos promueve buenas prácticas docentes (BPD) en las que varía la cualidad de lo colaborativo, desde la experiencia de las autoras como docentes con distintos grupos y niveles de las carreras de Educación de la UPS, se evidencia que las interrelaciones son mayores al momento de conformar los grupos y al establecer los primeros acuerdos de trabajo, disminuyen al momento de liderar instrucciones para la producción de la tarea y de hacer seguimiento a los avances de las actividades o fases de la tarea, pero la interacción vuelve a aumentar al momento de consolidar y

dar forma al producto final entregable. Para los estudiantes se vuelve notorio el resultado o los efectos del aprendizaje colaborativo cuando se autoevalúan y evalúan a los integrantes de su grupo, demostrando capacidad para reconocer sus ausencias, entregas tardías de avances, falta de compromiso e incluso debilidades conceptuales y metodológicas en sus producciones, por estas razones la evaluación no puede aplicarse como una experiencia de valoración final cuando el grupo ha realizado la entrega de sus productos.

La mediación educativa a través de una adecuada propuesta de actividades o tareas para el aprendizaje es una buena práctica docente (BPD) que en el nivel de educación superior en ocasiones se minimiza porque se asume que el estudiante universitario conoce los métodos y técnicas del trabajo académico y tiene desarrollados ya procesos intelectivos relativos a la edad adulta. Entiéndase como adecuada, una propuesta que está orientada desde un objetivo de aprendizaje, que profundiza un contenido, define claramente la tarea y su producto, pauta la metodología para su realización, determina recursos, tiempos para la producción y plazos de entrega, y plantea desde un inicio los criterios de evaluación de resultados. Las actividades de aprendizaje deben combinarse y alternarse entre individuales y grupales, su porcentaje de calificación se definirá según se trate de una tarea principal, es decir es determinante para el logro del objetivo de la asignatura o de una tarea secundaria que complementa o es previa para el contenido y objetivo de aprendizaje, además se planificará en función del proceso o habilidad del pensamiento que se requiera ejercitar. Maina (2020) sugiere una tipología para la propuesta de e-actividades para el aprendizaje activo:

- De “análisis-síntesis”. Priorizar actividades individuales, parten del conocimiento previo y están centradas en el contenido. Se pueden producir a través de mapas conceptuales, líneas de tiempo, esquemas gráficos, posters, infografías, presentaciones, resúmenes, entre otras estrategias y desde diversos tipos de aplicaciones tecnológicas.

- Para la "resolución de problemas". Basadas en la investigación. El estudio de caso, los proyectos, la web quest, las simulaciones, el diario de campo son ejemplos de posibles estrategias.
- De "interacción y comunicación". Basadas en el diálogo entre pares y la sincronía. Se sugieren el debate, foro, encuesta, lluvia de ideas, quizzes, cuestionarios, la clase invertida en línea, entre otras.
- Para la "construcción colaborativa del conocimiento". Priorizan lo grupal, basadas en la participación activa y permanente de integrantes del grupo. Ofrecen buenas posibilidades el estudio de caso, cualquier tipo de proyecto, la resolución de problemas, la wiki, el glosario, clase invertida en línea.
- De "reflexión". Implica la toma de postura y habilidades del pensamiento crítico. Es útil el portafolio, lecturas dirigidas, el diario reflexivo, el diseño de blogs y otras estrategias (Maina, 2020).

Las actividades pueden y deben trabajarse con diversos formatos y desde distintas herramientas y aplicaciones tecnológicas.

Retomando lo planteado por (Guitert et al., 2020) respecto del miedo al plagio, la evaluación continua y el planteamiento pedagógico y motivador de tareas se convierten en la respuesta razonable y tranquilizadora para valorar desde lo individual y grupal el aprendizaje de elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales propios del desarrollo personal y profesional del estudiante con la impronta propia de la institución de educación superior en la que se forma.

En todo proceso formativo es preciso considerar el papel de la motivación para el aprendizaje, según Carrillo et al. (2009) son motivaciones para el estudiante:

- "Interés por el tema de trabajo". Los temas y actividades interesantes despiertan la motivación, promoviendo resultados desde el trabajo individual y grupal.

- “El aprendizaje cooperativo”. La maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social son estructuras cognitivas que se construyen a través de la motivación desde acciones colaborativas.
- “Sentimiento de competencia”. Sentirse competente para aprender motiva y da sentido al esfuerzo que se pone en cada tarea.
- “Proyecto personal”. Identificar el o los propósitos personales da sentido y orienta las acciones para conseguir una meta. Desde lo colaborativo se espera que lo personal trascienda y motive el trabajo colectivo.
- “Sentir ayuda del profesor”. El acompañamiento docente es una clave fundamental para el aprendizaje, la relación estudiante-docente se construye de a poco en cada una de las situaciones educativas.
- “Sentir ayuda de los compañeros”. El ayudar y sentirse ayudado en la producción de una tarea es motivante. Sin embargo, las relaciones y sentimientos entre estudiantes no son automáticos, se logran a lo largo del tiempo y requieren de la mediación docente (Carrillo et al., 2009, pp. 28-29).

Recordando que las experiencias de evaluación siguen siendo experiencias de aprendizaje, desde una dimensión formativa de la evaluación se plantean principios para promover la evaluación en la educación superior:

- Es necesario plantear la evaluación de modo que implique a los alumnos en actividades apropiadas de estudio y aprendizaje; dicho de otra forma, las tareas de evaluación son también tareas de aprendizaje.
- Es preciso proporcionar retroalimentación (...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (feedforward frente al tradicional feedback).

- Hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional (Del Vecchio, 2016, p. 81).

Parte de los retos de la actividad evaluativa del docente es el uso "herramientas digitales que les permitan tener evidencias del trabajo llevado a cabo, y así poder hacer una evaluación justa y equitativa, sobre todo cuando estas actividades requieren un trabajo colaborativo" (Cerro, 2021, p. 7).

En el marco de los usos emergentes de las tecnologías, el docente puede acceder desde las plataformas educativas o ambientes virtuales de aprendizaje, al registro de datos de sus sistemas de computación para ver las analíticas del aprendizaje que al decir de Cerro (2021) son un conjunto de técnicas informáticas y metodológicas que recogen indicadores y métricas de cada estudiante que podrán ser examinados para evaluar el desempeño de cada estudiante y ayudarlo de forma preventiva en el logro de los objetivos de aprendizaje. Y de esta manera contribuir al propósito de una propuesta de buena práctica docente, calidad de vida y formación para los estudiantes.

Finalmente, se debe recalcar que el propósito del análisis y socialización de las BPD difundir acciones pertinentes, valiosas, con capacidad de contribuir a la calidad de la educación y a la praxis pedagógica (práctica y teoría) puedan ser evaluadas y aplicadas en contextos variados y rompan con la entropía en la educación superior.

Estas prácticas retomarán los principios fundamentales de una educación actual desarrollada mediante procesos enfocados en lograr la calidad educativa, el protagonismo estudiantil a través de un trabajo colaborativo que integra, no únicamente a estudiantes, sino también al claustro docente y permite el uso de estrategias y estrategias variadas que se vinculan a la significatividad de las tareas y actividades previstas, junto a una evaluación formativa pertinente.

Desde luego, en la convergencia actual es inaceptable que el uso de los medios tecnológicos se haga como una acción paralela animadora de la enseñanza; debe planearse e integrarse como parte de las mediaciones educativas para que estén al servicio de los objetivos pedagógicos. Consideremos la tecnología como la posibilidad de componer un entorno socioeducativo que ayuda a sostener el desarrollo de procesos de aprendizaje desde una práctica docente planificada para lo participativo, como es el caso del trabajo colaborativo y su capacidad de motivar al aprendizaje, establecer canales efectivos de comunicación e interacción, organizar las actividades para la resolución de las tareas, contribuir a la construcción de un conocimiento social compartido, hacer uso de estrategias del pensamiento y lograr la resolución de situaciones problemáticas propias de la formación profesional en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Adams, S., Cummins, Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *Resumen Informe Horizon. Educación Superior*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://bit.ly/3kR561I

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Benavente, A. (2007). *Good Practice: An example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps.* BIE/UNESCO. https://bit.ly/2Z34Kxw

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (11 de 2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 20-31. https://bit.ly/30FC7XW

Cerro, I. G. (2021). ensenyament-aprenentatge-dig.recursos uoc. *Usos emergentes de las tecnologías digitales en la educación.* https://bit.ly/3CpfRyd

Chamorro, P., Luque, B., Giménez, A., García, D., Ojeda, D., De la Mata, C., Calderón, M., Gutiérrez, D., & Antoli, A. (2020). Metodologías de aprendizaje cooperativo a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista de innovación y buenas prácticas docentes, 9*(2), 1-16. https://bit.ly/3CtLVB6v

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin.*

Coraggio, J. (1994). Pedagogía crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior. *Pedagogía crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior*. https://bit.ly/323rrma

De Pablos Pons, J., & González, T. (2007). Políticas Educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento*. Edición digital, ISBN: 978-84-690-9812-7.

De Pablos Pons, J., Colás, P., & Villaciervos, P. (2010). Políticas Educativas y buenas prácticas con TIC en la Comunidad autónoma de Andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 180-202. https://bit.ly/3nudXbv

Del Vecchio, S. (15 de 07 de 2016). La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido. (OEI-CAEU, Ed.) R*evista Iberoamericana de Educación*, 69-90. https://bit.ly/3HxNRfM

Durán, R., & Estay-Niculcar, C. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 159-186. https://doi.org/110.4995/redu.2016.5905

Epper, R., & Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo usar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. UOC.

Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de la exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 107-141. https://bit.ly/3oG0fSb

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.

González, C. L. (2013). *Universidad Nueva Granada*. https://bit.ly/3cs1TRD

Guitert, M., Romeu, T., & Romero, M. (2020). *Elementos clave para un modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos online (ABP-CL) en la Educación Superior. American Journal of Distance Education*, 2020: 241-253.

Guitert, M., & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información, 14*, 10-31. https://bit.ly/3CuDQft

Maina, M. (20 de abril de 2020). E-actividades para un aprendizaje activo. *E-actividades para un aprendizaje activo*. https://bit.ly/3nvsbIY

Narváez, A., Villagómez, M., & Padilla, J. (2 de 06 de 2011). Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista educación*, 148-156. https://bit.ly/3qQ7WIm

Peleteiro, I. (01 de 01 de 2005). Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de investigación, 58*, 49-62. https://bit.ly/3HKHUwf

Prieto Castillo, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. *Intervención Psicosocial*, 329-345. https://bit.ly/3kPgF9Q

Ramírez, J., & Quintal, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, 114-125. https://bit.ly/3cmlUcu

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. T*ecnológicas, 21*, 115-134. https://bit.ly/3kLrud6

Romeu, V. (07-12 de 2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, 34-47. https://doi.org/10.22235/d.v0i29.1696

Sergi Iglesia, R., Garcia, E., & Cerro, P. (s.f.). *Ensenyament aprenentatge dig.* https://bit.ly/30uYHSF

Torres Soto, A., Vallejo, M. (2018). Organización y funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior: concepciones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 15-30.

Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 75-98. https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150

_____ (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 17-42. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120

El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión

Priscilla Rossana Paredes Floril[1]

Carrera de Contabilidad y Auditoría
https://orcid.org/0000-0001-9870-1339
pparedes@ups.edu.ec

Miriam Bernarda Gallego Condoy[2]

Carrera de Educación
https://orcid.org/0000-0003-4684-5984
mgallego@ups.edu.ec

Miriam Mariana Gallegos Navas[3]

Carrera de Educación
https://orcid.org/0000-0002-1576-7293
mgallegos@ups.edu.ec

1 Doctora en Ciencias Administrativas, Magíster en Tributación y finanzas, Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior, Especialista en Tributación, Especialista en Gerencia en Educación Superior, Diploma Superior en Docencia y evaluación en la educación Superior, Diploma Superior en Tributación, Ingeniera Comercial, Docente en grado y posgrado, Tutora de trabajos de titulación en posgrado. investigadora GEI.

2 Doctora en Educación, Magíster en Necesidades Educativas Especiales. Miembro del grupo de investigación de Educación Inclusiva investigadora GEI. Docente de las carreras de Educación Inicial y Básica.
Miembro de la Cátedra UNESCO de tecnologías de apoyo a la inclusión.

3 Master en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Licenciada en Ciencias de la educación, Terapista del Lenguaje, Especialista en Diagnóstico Intelectual, Diplomado en Pedagogías Innovadoras. Miembro del grupo de investigación de Educación Inclusiva investigadora GEI. Docente de la carrera de Educación. Miembro de la Cátedra UNESCO de tecnologías de apoyo a la inclusión.

Introducción

Los desafíos profesionales y personales que han tenido que asumir los docentes en el periodo de pandemia han sido significativos. Según los datos que proporciona la UNESCO (2020) 1.4 millones de docentes se han visto afectados por el cierre de universidades en la época de pandemia. Los docentes, debieron empezar rápidamente a preparar clases y materiales para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje; algunos en mejores posibilidades que otros, pero todos empoderados de su vocación docente, combinando el ejercicio profesional y la vivencia cotidiana de su familia expuesta a la pérdida de la vida de sus miembros.

La pregunta que guía la presente reflexión es: ¿Cuáles son las vivencias personales y profesionales que afrontaron los docentes en los primeros meses de pandemia?

El presente relato tiene la finalidad de socializar las experiencias más significativas de docentes de la Universidad Politécnica Salesiana, que forman parte del grupo de Investigación en Educación Inclusiva y que vivieron la emergencia sanitaria como un desafío para el ejercicio docente y por ende para la educación.

Las vivencias personales marcadas por el temor, la pérdida de los seres queridos, la enfermedad y el confinamiento, las vivencias profesionales marcadas por el cambio de modalidad laboral y la experiencia de atención a la diversidad de alumnos, son los principales tópicos que se presentan en las siguientes páginas.

Este trabajo se basa en registros anecdóticos y en el intercambio de experiencias a través de medios virtuales entre pares docentes.

Las vivencias personales marcadas por el temor y la pérdida de los seres queridos

En el período de confinamiento, se desarrolló el ejercicio profesional, combinando la vida familiar con la profesional, en el mismo

espacio familiar, con la meta de que ningún estudiante se quede fuera del aprendizaje. Esto exigió tener la capacidad de generar resiliencia para reinventarse a la nueva situación. Para Luthar et al. (2000, citado en García et al., 2016) la resiliencia es un proceso dinámico que conlleva a la favorable adaptación en entornos muy adversos.

El mundo experimentó una pandemia. Evidentemente Ecuador, no fue la excepción, detectándose el caso cero en la ciudad de Guayaquil, debido al contagio comunitario exponencial. El sistema sanitario colapsó. Se vivió una verdadera pesadilla. La Universidad Politécnica Salesiana, día tras día, enviaba notas de condolencias por el fallecimiento de sus colaboradores y familiares.

Ver en los noticieros nacionales cómo los cuerpos de las personas fallecidas permanecían en las calles, porque las autoridades no se abastecían, era una cruda realidad. Nada se compara con lo vivido en los meses de abril y mayo de 2020.

Se pensó que estar en casa evitaría el contagio de la COVID-19; pero no fue así, nunca se imaginó, por ejemplo, ver que una vecina de 70 años que vivía completamente sola fallecería en su jardín y que su cuerpo estaría por ocho días sin que las autoridades realicen el levantamiento de su cuerpo. Los padres y las madres de la mayoría de los docentes de la universidad también se enfermaron en el mismo tiempo de la pandemia, convirtiéndose la casa en una clínica; enfermeras, doctores, medicinas, tanques de oxígeno, mascarillas, guantes por doquier; y en ese ambiente se desarrollaron las clases virtuales.

10 de abril fue la fecha en que se dijo adiós, a un gran hombre, el padre de una docente, quien dejó huellas en cada paso que dio. Su madre se enteró del fallecimiento de su esposo a los dos meses de su partida, ¿por qué? … porque no podía perderla también a ella. Aunque el dolor la invade, ahora entiende que mantuvimos el secreto por su bien.

Es así cómo, en tal compleja situación los docentes, intentaban sostener no solo la vida de sus familias, sino también la de sus

alumnos frente al devenir de la historia, que parecía querer acabar con todo, sembrando una gran incertidumbre y amenazaba con la pérdida de la vida.

Las clases del nuevo periodo iniciaban en esa inseguridad, los estudiantes, asistían irregularmente, principalmente los de la sede Guayaquil, ¿Cuál era la razón?, perdían progresivamente a sus familiares, maestros/as y vecinos/as. Pero, ¿cómo no entender y sentir el dolor por el que atravesaban estos jóvenes? En ese preciso momento se sintió la corresponsabilidad de su bienestar emocional y se activó el proceso de resiliencia, apoyados unos con otros, para hacer frente de manera equilibrada a esta situación.

Con las herramientas a su disposición, y con poca preparación, de la noche a la mañana muchos docentes tuvieron que reinventar sus procesos de enseñanza para permitir la continuidad del aprendizaje desde casa, durante la emergencia sanitaria y enfrentar grandes desafíos.

El primer desafío fue que, la mayoría de maestros y maestras no estaban preparados para la digitalización total de sus clases; y, sin embargo, tuvieron que aprender en pocos días a usar herramientas digitales para grabar y desarrollar las clases; así, como para comunicarse con sus alumnos. Cuando llegó el confinamiento y la universidad decidió no detener la educación, fue un gran reto, la planificación de las clases que hasta en ese momento poseíamos, tenía que cambiar inmediatamente; la única opción que había era, el apoyo en la tecnología… entonces era: "nadar o nadar".

La preparación en el uso de herramientas tecnológicas que en años anteriores brindó la universidad a docentes fue fundamental para poner en práctica en tiempos de emergencia. Hasta ese momento se utilizaba mínimamente los recursos tecnológicos, pero con la pandemia se tuvo que utilizar las herramientas que ya se sabía y aprender la utilización de otras nuevas. La pandemia exigió a los docentes innovar repentinamente y autoformarse en el uso de herra-

mientas tecnológicas para el aprendizaje y la comunicación (López & Rodríguez, 2020).

Según datos de PISA (2018, como se citó en Hincapié, 2020) solo el 58 % de los docentes de secundaria de la región tiene las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar dispositivos digitales en la instrucción, y las escuelas más vulnerables tienen docentes con las menores habilidades para aprovechar estos recursos. Asimismo, en 2018, casi el 25 % de los docentes en la región que participaron en la encuesta TALIS reconocía una gran necesidad de formarse en tecnologías de información y comunicación para la enseñanza (Hincapié, 2020).

El reto no fue menor en los alumnos; ya que, tradicionalmente muchos no cuentan ni con la conectividad suficiente ni con los equipos adecuados; y, tampoco han estado acostumbrados al uso de recursos digitales y una formación básica para el manejo (Bergamaschi et al., 2020). Sin embargo en todos había un deseo de superación y tener un motivo para mantenerse en pie.

Los estudiantes que ya estuvieron algún semestre en la universidad, iniciaron las clases con mucho entusiasmo, animados, deseos de ganarle "tiempo al tiempo", y encontrando en las clases una manera de afrontar positivamente esta compleja situación. Por su parte demostraron muy buena actitud y corresponsabilidad, se volvieron colaboradores con los compañeros que tenían dificultades. Y más que nunca estuvieron pendientes unos de otros.

Los estudiantes nuevos de igual forma, iniciaron sus clases con gran expectativa, con ellos fue un gran reto engancharlos a este ritmo de estudio. Tutorías de inducción de acceso al AVAC, colocar con claridad las indicaciones para las tareas, elegir y medir las actividades para alcanzar los logros planteados, buscarlos por todos los medios para que accedan y no se atrasen, fueron entre otras las tareas docentes.

La experiencia de atención a la diversidad

La pandemia puso en evidencia la práctica de una educación tradicional, que piensa a la educación para un solo tipo de alumnos; es decir, para el estudiante promedio. Cuando llegó la pandemia, si bien es cierto ya se realizaban intentos de generar una educación innovadora apoyada en medios digitales, la diversidad de los aprendizajes no se consideraba en el momento de la planificación de las actividades, ni en la evaluación. La educación tradicional favorece la educación homogénea, uniforme, enfocada en la memorización y en la aplicación de métodos de aprendizaje y evaluación igual para todos, convirtiendo a los estudiantes expertos en contenidos, antes que, en el desarrollo del pensamiento crítico, capaces de resolver problemas y plantear propuestas de solución (Mendoza, 2020).

El predominio de la cultura escrita como forma de acceder, recibir información y expresar lo aprendido fue una de las prácticas que los docentes tuvieron que afrontar en la pandemia. Aunque tenían los textos en casa, no podían acercar el texto escrito a los estudiantes, por lo que tuvieron que digitalizar los textos, realizar materiales de presentación cortos en diversos formatos y colocarlos en el aula virtual para que los estudiantes puedan acceder a la información. Esto les llevó mucho tiempo, pero al final dio resultado.

En el modelo de educación tradicional, con frecuencia, los docentes aplicaban la lógica de la homogeneidad y actuaban como si no hubiera diversidad en el aula; parecía que no había cabida para otras formas de presentar o acceder a los contenidos como, por ejemplo, videos, fotografías, elaboración de proyectos, entre otros.

En la actualidad, la crisis generada por la pandemia ha dado paso a una conciencia más clara de la diversidad presente en las aulas como producto de condiciones sociales, culturales, intelectuales, físicas, económicas que, en tiempos anteriores, pasaban desapercibidas. En "tiempos normales", se prestaba mayor atención al grupo de estudiantes antes que al alumno en particular. La educación mediatizada

por los medios virtuales ha aproximado a los docentes a los estudiantes, generando una educación personalizada. La comunicación se vuelve más directa. En la educación presencial se escapaban las diversidades.

En este contexto, hay estudiantes en riesgos de exclusión por pobreza, discapacidad o necesidades de apoyo educativo que, junto con sus familias, luchan por mejorar su calidad de vida y se aferran al derecho a la educación, incluso, en un tiempo cargado de inseguridad y de miedo. En esta época de educación virtual, los docentes han tenido la oportunidad de apoyar a los estudiantes y a sus familias y proporcionar el apoyo necesario para el aprendizaje.

La pandemia ha obligado a los docentes a crear materiales digitales accesibles que permitan la utilización personalizada de recursos. Esto abre una puerta para el inicio de una nueva etapa en la concepción de la enseñanza y de atención a la diversidad. Lo que antes se entendía como un favor para ofrecer a los estudiantes con discapacidad materiales de estudio anticipados, guías para el desarrollo de actividades, grabaciones o fotografías de las presentaciones realizadas en clase, flexibilidad en la entrega de tareas y evaluaciones, hoy es una exigencia para todos los estudiantes (Mendoza, 2020).

Los derechos de los estudiantes de lograr un aprendizaje significativo y de flexibilizar las normas y el proceso, diseñando instructivos, han sido las prácticas que han llevado a efecto los docentes en tiempos de emergencia sanitaria y han permitido visibilizar un proceso de inclusión como enfoque de trabajo de la Universidad Politécnica Salesiana. Cuando los docentes se encontraban frente a un computador y los estudiantes expresaban que tenían dificultad para el acceso, colocaban el link de la grabación para que ellos y los demás estudiantes pudieran revisar la clase en horas posteriores. Así mismo, se promovieron horarios de tutorías, se flexibilizó la entrega de tareas y se ofrecieron guías detalladas para el desarrollo de las actividades.

La flexibilidad en las diversas formas de presentar los contenidos, que ofrecen las tecnologías, permite que un mismo material, por ejemplo, un mismo libro digital pueda ser utilizado por diferentes estudiantes, de manera también diferente. El contenido, por lo tanto, no es el problema y tampoco lo es la diversidad funcional de los estudiantes. La barrera para acceder, en este caso, al libro impreso es el formato rígido o poco flexible (Pastor, 2018).

La universidad ha promovido el fortalecimiento de una cultura inclusiva, que valora lo diverso y genera una cultura de trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes, familia, autoridades, visibilizando en la actualidad grandes beneficios como: baja repitencia y deserción estudiantil, mayor compromiso y disponibilidad de apoyo por parte de los docentes, mejor aceptación por parte de los compañeros, mejor disposición en la atención por parte del personal administrativo, aumento de confianza de la familia en la educación de sus hijos.

En esta experiencia, los estudiantes con discapacidad han aprendido a gestionar su aprendizaje, solicitando apoyos accesibles, requiriendo la selección de los contenidos esenciales, instando instrucciones claras en el tiempo oportuno y, en los casos más desafiantes, la solicitud de un tutor. El desarrollo de las clases a través de medios virtuales ha favorecido a los estudiantes con discapacidad quienes manifiestan que esta forma de aprendizaje les ha proporcionado un contacto más cercano con el docente, pueden acceder a los materiales de estudio cuando es necesario, los docentes muestran mayor disponibilidad para apoyarlos; aunque extrañan el encuentro presencial con sus compañeros y compañeras.

Luego de todo este caminar, se puede afirmar que la atención al alumnado que presenta mayores desafíos beneficia a todos. La atención a la diversidad, en este caso identificada con la atención a las personas con discapacidad, ha salpicado a toda la educación (Pastor, 2018). En la realidad, todos los estudiantes se benefician de la posibilidad de personalizar los materiales a sus capacidades e intereses, mejorando su rendimiento escolar y, por ende, su autoestima.

También es claro que, muchos estudiantes no cuentan con la tecnología suficiente para atender sus necesidades educativas; sin embargo, la tecnología ha abierto las puertas para que, la mayoría de las personas puedan acceder a la educación (Bergamaschi et al., 2020).

El reto es lograr que esta educación sea de calidad y responda a la diversidad de todos los estudiantes. Se debe garantizar el acceso al currículo y la plena participación de todos, proponiendo una mayor actividad de interacción con los compañeros para que todos puedan desarrollar un pensamiento crítico y sean gestores de una mejor sociedad.

Esto significa que la educación debe pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad fundamentada en reconocer, admitir y aceptar la diversidad humana como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir y aplicar el Diseño Universal del Aprendizaje para que nadie se quede atrás. Esto exige la práctica de un trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo

Para desarrollar una práctica educativa inclusiva en época de la pandemia provocada por la COVID- 19, se utilizó un trabajo colaborativo y en equipo, tanto con estudiantes que requieren apoyo educativo y en particular con estudiantes con discapacidad, sus familias y docentes.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno, basado en el trabajo en pequeños grupos, en el cual los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su conocimiento sobre un tema en particular. Roselli (2016) menciona que, cada miembro de un grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando un ambiente con diversos logros.

El aprendizaje colaborativo, según Roselli (2016) puede ocurrir entre pares o en grupos más grandes, o instrucción entre pares. Es un tipo de aprendizaje que implica que, los estudiantes trabajen en parejas o en grupos pequeños para poder discutir conceptos o encontrar soluciones a distintos problemas.

En este sentido, el trabajo colaborativo exige que los miembros del grupo compartan las tareas y las aportaciones para un objetivo en común. Alcalde (2011) lo explica como un proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo, por lo tanto, un trabajo hecho en un grupo de forma colaborativa tiene un resultado más enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual.

Rodríguez y Espinoza (2017) hablan de habilidades mixtas cuando explica la función del trabajo colaborativo, es decir implica tanto características del desarrollo personal como de carácter social, donde cada sujeto aporta mediante el diálogo como principal medio, su propia capacidad de prospección, misma que en la intermediación tendrá la posibilidad de reconstruirse.

El trabajo colaborativo, implica un grado de igualdad en los roles a cumplir por cada miembro del grupo, conecta y profundiza en sus competencias comunicativas (Revelo et al., 2018). La mutualidad en los grupos promueve la planificación y discusión en conjunto. Favorece el intercambio de roles y delimita la división del trabajo. Una práctica por periodos prolongados ayuda a desarrollar hábitos intelectuales y sociales para la construcción del conocimiento.

El aprendizaje colaborativo contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido,

comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo (Torrego & Negro, 2008).

Por otra parte, el trabajo colaborativo, contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que, aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias donde el grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades, favoreciendo la flexibilización de la intervención, adaptándola a las necesidades de alumnos con inteligencias distintas. Dentro de los grupos la información puede ser procesada de formas diversas, lo que facilita la comprensión de los contenidos por parte de todos.

El trabajo colaborativo, según Monferrer y Moliner (2016, en Revelo et al., 2018), ayuda a retener mejor los conocimientos, comunican mejor las ideas, aumenta el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros/as, mejoran su capacidad de análisis, desarrollan destrezas de toma de decisiones y aumentan su interés por el aprendizaje.

La metodología del trabajo colaborativo para Perlado et al. (2019) facilita la posible consecución de los propósitos que mejoran los aprendizajes de cada estudiante, circunstancia que conduce a la posibilidad de atender a todo el alumnado, consiguiendo que cada miembro del grupo o equipo, trabajen juntos y mejoren sus propios aprendizajes y los de los demás. Según Tobón (2015) con el trabajo colaborativo, los estudiantes aprenden a superar los estereotipos de género, físicos, cognitivos sociales.

Aprendizaje colaborativo mediado por las TIC

Aghaee y Keller (2016) mencionan que las actividades colaborativas que usan aplicaciones digitales, abren muchas posibilidades dentro de la experiencia de negociar y comprender significados du-

rante el proceso de aprendizaje y así generan apoyo mutuo entre los estudiantes (p. 94).

De igual forma, Genlott y Grönlund (2016) mencionan que:

> En el trabajo colaborativo a través de plataformas de red social, presentan valoraciones sobre la actitud de los estudiantes en relación con emociones positivas, negativas y neutrales con respecto a la interacción grupal. Esto debido a que la actitud de colaborar, se coloca a la base de la planificación del aprendizaje colaborativo. Involucra a los educandos para que vivencien un proceso de comunicación que se presenta como base de una auténtica colaboración entre pares (p. 68).

El rol del docente es el de realizar el debido acompañamiento en el proceso a través de actividades como los wikis que se los utiliza como programas que ayudan a la construcción de documentos u organizadores gráficos. Es así cómo todo el alumnado puede trabajar de manera colaborativa en la actividad planteada.

Por ello, Torres-Cajas y Yépez-Qviedq (2018) afirman que es importante que los docentes propongan actividades que permitan la cooperación entre los miembros del grupo para lograr objetivos comunes, haciendo uso de las TIC, destituyendo la enseñanza tradicional e implementando ideas innovadoras y llamativas para las prácticas pedagógicas. Además, es importante proporcionar a los estudiantes un ambiente donde la solidaridad, tolerancia, respeto al criterio ajeno, responsabilidad, colaboración y ayuda mutua mediante el uso de TIC sean los valores que predominen para el aprendizaje, ya que con ello se logrará que la interacción sea muy activa, desarrollando en ellos competencias tecnológicas y educativas que les permitirán avanzar en los procesos económicos, culturales, tecnológicos, científicos y educativos en las que el actual mundo global se encuentra, facilitando su desenvolvimiento no solo en su aula de trabajo sino en el contexto social general en el que se desarrollan.

El aprendizaje colaborativo soportado por las TIC se asocia con situaciones de enseñanza y de aprendizaje organizadas a través de actividades colaborativas, mediadas por computadoras, en las que interactúan grupos de estudiantes, docentes y otros actores educativos. Cuando se habla de metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC nos referimos a una metodología basada en la construcción conjunta de saberes aplicable a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante esta orientación los alumnos diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje.

Hay una abundante literatura especializada que describe las ventajas y beneficios que atribuyen al aprendizaje colaborativo:

> Facilitar la comunicación más allá del aula, fomentar la creación de redes colaborativas que operan de forma síncrona y asíncrona en la web, incrementar la motivación, mejorar la calidad de los aprendizajes al mejorar el clima de trabajo, desarrollar el aprendizaje mancomunado, optimizar el tiempo, crear interdependencia positiva, permite implicar dinámicas complejas entre los estudiantes, seguimiento docente, selección de buenas estrategias, evaluación continua (Acosta et al., 2019, p. 312).

A pesar de estos aspectos positivos, son muchos los centros docentes que utilizan esta metodología solo ocasionalmente y otros directamente no la emplean. Según Corporan (2019) sitúa al aprendizaje colaborativo como una de las cinco tendencias mundiales que a corto plazo significa un avance en la adopción de nuevas tecnologías en educación (p. 314). Esta tendencia hace un mayor uso de la metodología de aprendizaje colaborativo, que se ha visto favorecida por el desarrollo y mejora de las plataformas de acceso abierto, al desarrollo del concepto de comunidades de aprendizaje o teorías.

Hernández (2021) presenta un análisis de las herramientas en el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales a partir de la percepción del estudiante, alude que:

> El Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) ha cobrado gran relevancia en los contextos de educación en línea porque, precisamente, sostiene las dimensiones que integran los sistemas tecnológicos con los culturales o cognitivos y los sociales (Hernández, 2021, p. 84).

La pandemia del COVID-19, ha provocado que los estudiantes tengan que limitarse a recibir clases en modalidad virtual, a través del sistema de videoconferencias; por lo que las implementaciones de trabajos colaborativos han sido a través de WhatsApp, o aplicaciones como google drive. Hernández (2021) manifiesta que varios estudios indican que las herramientas de colaboración en la virtualidad influyen positiva y significativamente en la interacción de estudiantes en sus grupos de trabajo y en el apoyo emocional intergrupal.

Existen diversas herramientas tecnológicas que permiten el trabajo colaborativo como herramientas de marcadores sociales como Diigo que permite a los estudiantes recopilar, anotar, organizar y compartir recursos en línea, herramientas de colaboración multimedia como Padlet, Flipgrid o VideoAnt. Las redes sociales también están vinculadas a procesos de aprendizaje formal y pueden ser Instagram, Twitter o WhatsApp. Las herramientas sociales basadas en la web han demostrado ser efectivas para conectar a las personas, tanto en el nivel cognitivo como en el nivel socioemocional.

Aprendizaje cooperativo y colaborativo trabajos en parejas docentes

La colaboración entre docentes habilita nuevas oportunidades de desarrollo profesional basadas en la reflexión compartida con colegas sobre los dilemas y problemas de la práctica. Desde esta perspectiva, los profesores aprenden conjuntamente a partir de procesos de indagación colectiva basados en el análisis de evidencias y la observación de clases. También se procura identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado para, a partir de ellas, establecer las necesidades de aprendizaje de los propios docentes y diseñar espacios de formación acordes a estas.

> La colaboración se constituye así en una herramienta para la mejora de la enseñanza dado que los intercambios proveen los recursos para aprender en y desde la práctica, alentando diálogos fundamentados en la experiencia de clase (Krichesky & Murillo, 2018, p.138).

El trabajo colaborativo entre docentes es una metodología fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado, también implica abordar una tarea teniendo un objetivo en común (MINEDUC, 2019).

El desarrollo profesional docente, a través del despliegue de capacidades y el trabajo colaborativo, se constituye como una herramienta imprescindible para mejorar los aprendizajes en los estudiantes y se caracteriza por una actitud permanente de indagación, formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones, comprendiendo procesos de preparación del trabajo en el aula, reflexión sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y retroalimentación para mejorar esas prácticas (Vaillant, 2015, p. 20).

El trabajo colaborativo entre docentes es esencial debido a que por medio de un buen trabajo entre los mismos se puede gestionar una buena labor pedagógica la cual debe ser digno y adecuado para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de esta manera los mismos optarán por realizar un trabajo colaborativo dentro del salón de clases (Contreras, 2016, p. 241).

Finalmente, la colaboración entre docentes es importante dentro del ámbito educativo, ya que esa experiencia además de permitir a los docentes aprender conjuntamente, identifican las necesidades de aprendizaje del alumnado para, a partir de ellas, establecer los problemas que ellos están teniendo y así mediante aquello mejorar la enseñanza del alumnado (Krichesky & Murillo, 2018).

García et al. (2019), definen el aprendizaje colaborativo como generador de clima de cooperación caracterizado por una relación di-

recta entre profesor y estudiante, permitiendo un intercambio de pensamientos y conocimientos a través de un espacio de comunicación y de enseñanza-aprendizaje compartidos. La experiencia de trabajo colaborativo docente, permite a los estudiantes aprender a trabajar de manera conjunta y organizada, ya sea en grupos pequeños o grandes, creando su propio aprendizaje competitivo entre compañeros con el propósito de lograr sus objetivos propuestos por el docente.

El trabajo colaborativo enfocado a resolver o solucionar un problema, teniendo un objetivo común, velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca, es una de las buenas prácticas que ha dejado la pandemia. Los docentes de la UPS, en el desarrollo de las actividades educativas des de sus hogares, apoyadas en los medios virtuales, han tenido la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, con el fin último de apoyar el aprendizaje.

Aprendizaje colaborativo con las familias

Hablar de educación es, entre otras cosas, hacer referencia a la construcción contrastada y participativa de un proyecto para el desarrollo del sujeto y de la sociedad, que se encuentra en un continuo proceso de construcción, de negociación de significados y sentidos por parte de los agentes implicados como la familia y la comunidad.

Soler (2017) menciona que:

> El papel educativo de la familia no puede ser sustituido por otra institución, independientemente de que no es la única que educa. Ella necesita de una preparación donde enriquezca la metodología de orientación y capacitación, procurando que sus hijos puedan utilizarla de una forma dinámica y participativa donde el diagnóstico, la orientación y propuesta de actividades respondan a una misma lógica, posibilite la búsqueda de los problemas y sus soluciones entre la familia-institución educativa y comunidad (p. 4).

La institución educativa está relacionada a la familia y a la comunidad, porque en ella se encuentran sus seres queridos. Esta circunstancia no se puede quedar fuera de sí con muros y con cercas, la institución educativa es el segundo hogar lo integran también la familia y la comunidad. La educación no finaliza cuando acaba la institución educativa, continúa en la familia y la comunidad, con una debida coherencia. Ahí se puede ver reflejado el apoyo colaborativo que tiene la educación con la familia y la comunidad (Soler, 2017).

El trabajo en conjunto con la familia tiene muchos otros beneficios, básicamente para el estudiante, quien es nuestro foco fundamental, como por ejemplo, el aumento de la motivación hacia el trabajo y, por ende, el aumento del rendimiento fomenta el sentido de pertenencia hacia la institución educativa, lo cual los hace comprometerse más con ella y con los asuntos de esta, aumenta la confianza en sus padres, ya que al verlos comprometidos con la institución educativa, sienten más confianza para lograr más y mejores cosas, también aumenta la confianza con sus docentes y de esta forma pueden pedir ayuda libremente, teniendo la certeza que serán ayudados de la mejor manera posible.

Según Mayordomo (2016):

> El aprendizaje colaborativo comporta un cambio sustancial en el papel de la familia con respecto a la enseñanza. Tienen como tarea fundamental el acompañamiento de proceso de enseñanza y aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo, por tanto, lo importante no es simplemente hacer algo juntos, sino aprender algo juntos, aprender algo como equipo (p. 19).

También el aprendizaje de cooperación y colaboración en familia tiene como resultado más razonamiento de alto nivel, más producción de ideas y soluciones nuevas, y mayor transferencia de lo aprendido. En segundo lugar, y desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, las personas que trabajan cooperativamente se preocupan más unas de otras y se comprometen más con el éxito y el

bienestar mutuo que las que compiten o trabajan de manera individualista (Mayordomo, 2016).

La participación de la familia dentro del aprendizaje es importante debido a que genera espacios donde se fortalece el vínculo entre padres e hijos tal como lo mencionan Saracostti y Villalobos (2015) al afirmar que:

> El involucramiento familiar asume el carácter colaborativo cuando es concebido como un proceso asociativo entre la familia y la institución educativa. La dimensión colaborativa se expresaría en el desarrollo de confianza y apoyos entre profesor, familia y comunidad, reconociendo, respetando y abordando las necesidades familiares y compartiendo el poder y las tareas que impacten en el aprendizaje de los estudiantes y por ende en su desarrollo biopsicosocial (p. 22).

El apoyo familiar dentro del aprendizaje apunta a potenciar del desarrollo integral de los estudiantes. Bajo este contexto, especial relevancia adquieren aquellas estrategias de intervención que apuntan a ver el desarrollo de habilidades sociales, emocionales o relacionales, considerando sus efectos positivos en el rendimiento académico, en la mayor motivación para participar de la institución educativa, el mayor sentido de pertenencia y la menor ocurrencia de problemáticas socioeconómicas, como la depresión, la baja autoestima, los eventos de violencia escolar, el menor consumo de alcohol y drogas y las menores tasas de delincuencia juvenil (Saracostti & Villalobos, 2015).

Para responder a los retos y dilemas que plantea asumir la tarea de construir una educación inclusiva en respuesta al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad es necesario, entre otros aspectos, contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y entorno familiar, para convertir la institución educativa en un espacio que acoja a todos (alumnos, familias, profesionales).

Según Soler (2017) afirma que:

> La triada institución educativa-familia-comunidad ocupa un lugar importante en el ámbito educativo por sus amplias posibilidades como clave de procesos intelectuales y afectivos, así como contenido e instrumento de aprendizaje. Sin duda su importancia ha trascendido a otros sectores de la sociedad; sin embargo, en la práctica educativa es insuficientemente tratada e instrumentada. Aunque existen multitud de estudios que demuestran la influencia de los contextos, todavía son insuficientes las investigaciones que relacionen los efectos recíprocos entre la comunidad, la institución educativa y la familia (p. 7).

El impacto que provoca el malestar comunicacional entre los hijos/hijas y padres/madres afecta negativamente, ya que no hay una transmisión correcta de valores. La familia influye de una manera decisiva en la personalidad de los hijos e hijas, donde se transmiten valores y actitudes, por lo cual se debe dedicar tiempo y esfuerzo, convirtiéndose en agentes activos y participativos en el proceso escolar (Capray, 2014).

La educación es mucho más que la mera acumulación de conocimientos. La institución educativa tradicional asume el aprendizaje como un proceso individual donde cada alumno debe alcanzar los objetivos de manera independiente, potenciando el individualismo y la competitividad y donde lo que tiene más importancia es la adquisición de conocimientos, llegando a dejar de lado a los alumnos más rezagados o menos participativos.

Finalmente podemos decir que el aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje que enfatiza la participación de estudiantes y consiste en trabajar unidos para conseguir objetivos comunes, dejando de centrarse en lo individual para dar más énfasis a lo colectivo, a ayudar al otro, a relacionarme con los demás, de esta manera los estudiantes dejan de ser sujetos pasivos y se convierten en protagonistas del aprendizaje.

Trabajo colaborativo entre pares-estudiantes

La educación inclusiva tiene como principio fundamental considerar que cada persona tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos; y, deben ser los sistemas educativos los que están diseñados para atender la amplia diversidad de características de los estudiantes, promover una mayor participación del aprendizaje y contribuir a la disminución de la exclusión (UNESCO, 2017).

En tiempo de pandemia, la Universidad Politécnica Salesiana, desde la cátedra UNESCO, realizó un trabajo colaborativo de estudiante a estudiante, como parte del proyecto "Compañero tutor", que asume el rol de acompañante y acompañado en una relación horizontal y de aprendizaje mutuo, donde los dos van al encuentro para que se sientan acogidos, amados y sostenidos en su proceso educativo que implicó distanciamiento social y autoeducación.

Los acompañantes fueron estudiantes de niveles superiores de la Carrera de Pedagogía o compañeros de aula de los estudiantes con discapacidad, encargados de dar seguimiento al proceso educativo durante todo el semestre. Este grupo realizó actividades como: tutorías semanales con el estudiante a su cargo; comunicación permanente y apoyo educativo mediante la elaboración de materiales de apoyo.

En esta dinámica de trabajo colaborativo, las relaciones entre acompañante y acompañado se han caracterizado por la creación de una atmósfera de relaciones fraternas y amigables, capaces de infundir confianza y apertura; donde los jóvenes, son protagonistas de su propia formación acompañándose y motivándose mutuamente.

El trabajo colaborativo entre pares, permite no solo conocer las necesidades educativas, sino las realidades ajenas a su entorno y saber cómo actuar frente a ellas. Gracias al proceso de acompañamiento, los estudiantes con discapacidad han interactuado con sus

pares y han podido armonizar los estudios con el ambiente de hogar y la situación de angustia que provocada por la pandemia.

Por su parte los tutores, indican que ha sido una experiencia que ha sumado en sus vidas, que ha sido una experiencia bastante enriquecedora y les ha permitido adquirir experiencia como personas y como futuros profesionales. Manifiestan que ahora saben no solo desde la teoría, que hay diversidad de personas y diversidad de aprendizajes; y, que los medios adecuados permiten alcanzar el aprendizaje de todos.

Este proceso también ha sido valorado como enriquecedor en el sentido de ejemplo de superación, pues a cada uno de los tutores ha dejado enseñanzas positivas principalmente a luchar por lo que quieren con todas las fuerzas hasta alcanzarlo. Indican que han aprendido a valorar lo que tienen y a respetar las diferencias, sabiendo que todas las personas son diferentes. Esta experiencia también les ha ayudado a crecer personalmente y a mejorar la empatía, desarrollando así la capacidad de "ponerse en los zapatos del otro". Además, los tutores están convencidos que una discapacidad no limita el cumplimiento de sueños, al contrario, permite a la persona, adquirir más cualidades y capacidades para alcanzar sus metas.

El aprendizaje entre pares es parte del trabajo colaborativo por lo que se alude como una estrategia para transitar hacia una "cultura de aprendizaje" y como un elemento que fortalece el liderazgo, a través de la relación entre los valores, costumbres y culturas que comparten las partes involucradas.

En este sentido, toda propuesta o acción trabajada en colectivo permite reconocerse como sujetos o instancias de una acción concreta en un tiempo y contexto determinado, con necesidades, problemas, experiencias y saberes que pueden cooperar en el logro de una tarea común; es decir, participar con los otros en proyectos o programas compartidos con el fin de superar obstáculos y enriquecer las propuestas institucionales y particulares.

Colaborar significa descentrarse del propio "yo" para transitar en un camino con los demás, es la búsqueda de la identidad con los otros, aceptar que se puede aportar desde las diversas especializaciones o competencias de cada uno y superar el egocentrismo que en momentos caracteriza la tarea educativa y a las propias instancias del sistema (Torres, 2018).

El aprendizaje entre pares, que favorece el trabajo colaborativo, implica la valoración del conocimiento creado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y tiene sentido para quienes lo han creado y utilizado. Cada persona que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, que se intensifican como producto de esa interacción, por lo que en la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes (Torres, 2018).

El aprendizaje colaborativo entre pares da paso a la creación de vínculos que permiten sostener el aprendizaje, estos vínculos se desarrollan en el área personal, académico, social y laboral; los vínculos permiten transformar la manera de ver de las personas hacia una misma realidad, de forma más empática, manteniendo una relación mucho más abierta y a su vez una comunicación más afectiva y efectiva. Tristán Todorov (1995) hace referencia a este vínculo frente al otro en nuestra sociedad; y plantea la necesidad de enfrentarse con lo distinto y aprender a valorarlo y respetarlo (Pombo, 2010).

Conclusiones

Debido a que el aprendizaje colaborativo se da en espacios de trabajo en grupo, es importante recalcar que el aprendizaje que busca generar este método no se da necesariamente de forma natural al dar una instrucción o tarea a un grupo de alumnos, ya que debe existir a la base una intencionalidad que dé paso, a través del trabajo en equipo, al aprendizaje deseado o planificado. El resultado de esta experiencia grupal genera un aprendizaje individual; sin embargo, la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción

genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual o que si se sumaran las partes generadas por separado, permitiendo un aprendizaje más heterogéneo para los miembros del grupo de trabajo.

La interacción social resulta ser el medio que está a la base para la construcción del conocimiento, centrando la mayor parte de la responsabilidad de aprender en los alumnos, quienes deben conceptualizar, organizar y poner a prueba ideas, en un proceso continuo de evaluación y reconsideración de estas, bajo la asistencia del profesor, quien facilita la instancia para que se dé el proceso de aprendizaje.

El trabajo colaborativo asume el aprendizaje como un proceso socio constructivo, en el que el respeto, la solidaridad y la tolerancia hacia los demás son valores inherentes a dicho proceso (Rodríguez, 2016), los mismos que los docentes y estudiantes resaltan que han potenciado en la experiencia de una educación mediatizada por las herramientas virtuales.

Suspender las clases en época de pandemia habría sido definitivamente desesperanzador para los docentes, los estudiantes y sus familias. El ejercicio de la docencia, animado por el trabajo colaborativo, es lo que ha mantenido animados a los docentes, con los pies en la tierra y con la esperanza de un mañana mejor, en una época de pandemia provocada por la COVID-19, sabiendo que cada día había una misión que cumplir, que había alguien esperando, que se debía buscar con creatividad las formas de llegar a todos los estudiantes y estar pendiente de cada uno.

La tecnología siempre ha sido un reto y esta vez les tocó a los docentes “mojarse” y aprender a nadar solos y rápido; con la certeza, al mismo tiempo, que había “alguien” acompañándoles; de que tenían la compañía de sus colegas docentes; y, que en las pantallas esperaban cientos de jóvenes deseosos no solo de aprender, sino de encontrar una presencia cercana. La actitud, amorosa, bondadosa,

comprensiva, de los docentes, estaba por demás pedirla en una situación angustiante y llena de grandes incertidumbres.

Todo esto permite también reflexionar sobre una educación para el futuro. Si bien es cierto que la educación, y más aún la que se desarrolla con apoyo virtual, exige precisión, disciplina y orden; también debe ser flexible y favorecer el trabajo colaborativo; por lo que, en el momento de pensar la educación, es importante pensar en la diversidad de estudiantes y en sus diversas situaciones de vida para organizar y planificar el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alcalde, I. (6 de mayo de 2011). *El trabajo colaborativo en entornos virtuales.* https://bit.ly/3BY0wF6

Bergamaschi, A., Cardini, A., D'Alessandre, V. Torre, E., & Ollivier, A. (2020). Educar en pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social. https://bit.ly/3z6L73o

Capray, M. (2014). *Subjetividades y educación.* https://bit.ly/3nj8W5Y

Contreras, S (2016).*Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica.* https://bit.ly/3lhwyFc

García, R., Traver, J., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* CCS. https://bit.ly/38X5aGT

García, J., García del Castillo, Á., & López, C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas, 16*(1), 59-68. https://bit.ly/2XipgJB

Hincapié, D. (15 de mayo de 2020). *Docentes: los otros trabajadores esenciales durante el COVID-19.* https://bit.ly/2XbF8xh

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1, 21*(1), 135-155. https://bit.ly/3c0PKmA

López, M., & Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. *Educación y Pandemia: una visión académica*, 103-108. https://bit.ly/3yX7k3P

Mayordomo, R., & Onrubia, J. (Ed.) (2016). *El aprendizaje cooperativo.* Barcelona. https://bit.ly/3hnaTdY

Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), L*, 343-352. https://bit.ly/3z0KF6H

MINEDUC (2019). *Desarrollo profesional docente. Trabajo docente colaborativo*. Quito. https://bit.ly/3kZfrrO

Pastor, A. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Perlado, I., Muñoz, Y., & Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. https://bit.ly/3kOIQWz

Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de la literatura. *TecnoLógicas, 21*(41), 115-134. https://bit.ly/3l8Ap7u

Rodríguez, M. (5 de julio de 2016). *Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva*. https://bit.ly/39fB6V4

Rodríguez, R., & Espinoza, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(14), 86-109. https://n9.cl/qa0qd

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones, 4*(1), pp. 219-280. https://bit.ly/3tA7mxO

Saracostti, M., & Villalobos. C, (2015). *Familia, escuela y comunidad: II Herramientas para un trabajo colaborativo*. Santiago de Chile. https://bit.ly/2UPNbyX

Torrego, J. C., & Negro, A. (2008). Prácticas Experto en Aprendizaje Cooperativo. Orientaciones para el alumnado. Materiales de trabajo del Experto Universitario en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá. https://bit.ly/3npMYxZ

Torres, A. (23 de marzo de 2018). *Aprendizaje entre pares*. https://bit.ly/3bl7qbb

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://bit.ly/2Xftb9R

_____ (13 de mayo de 2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. https://bit.ly/3likbZT

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. https://bit.ly/3E6eSFl

Investigación cualitativa en la carrera de Psicología durante el contexto del confinamiento

Frank Bolívar Viteri Bazante[1]

Carrera de Psicología
https://orcid.org/0000-0003-3126-4781
fviteri@ups.edu.ec

Néstor Antonio Castillo Mantuano[2]

Carrera de Filosofía
https://orcid.org/0000-0002-2024-8412
nestor.castillo@unae.edu.ec

Jaime Arturo Chela Chimborazo[3]

Carrera de Filosofía
https://orcid.org/0000-0002-4987-883X
jchela@ups.edu.ec

1 Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Magister en Filosofía y Doctor en Filosofía por la Universidad Pontifica Bolivariana-Medellín Colombia. Docente universitario de las Carreras de Psicología y Antropología en la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Máster Universitario en Neuropsicología Educativa en Universidad Internacional de la Rioja - España. Docente Autor y Coordinador del Centro de Apoyo Puyo Pastaza de la Universidad Nacional de Educación. Docente del Studium Theologicum Franciscanum “Cardenal Echeverría” de la Pontificia Università Antonianum.

3 Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Estudiante de Doctorado en Antropología por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Director Técnico de Pastoral Universitaria.

Introducción

Con la llegada de la pandemia causada por la COVID-19, el mundo tuvo que adaptarse a nuevas modalidades para desarrollar sus procesos, a nivel individual y social, bajo este principio, la docencia se abrió paso en medio de la incertidumbre, el temor y los estragos de la pandemia para adaptar las clases a la modalidad online, muchos ni siquiera habían conocido esta modalidad, otros carecían de las estrategias para poder desarrollar y varios sin una metodología clara en sus clases, pero el rol del maestro fue mucho más desafiante en este contexto.

Las instituciones educativas entraron en un *shock* que les permitió actuar de manera inmediata, con procesos de contención pedagógica a los/as estudiantes de todos los niveles educativos, abriéndose paso por la crisis con un acompañamiento online, cuyos resultados se conocerán pasados unos años de su ejecución. El registro de estas actividades en un momento de crisis, lleva a entender el contexto en el que surgieron los hechos y los mecanismos de respuesta que muchos docentes generaron a partir de la crisis.

Este trabajo surge de la práctica de la docencia en investigación cualitativa en la carrera de psicología que durante el confinamiento fue dictada de manera online, donde se evidenció una serie de dificultades y oportunidades para el desarrollo de la asignatura desde la docencia, el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo. En este proceso, la asignatura de donde proviene la investigación, tuvo que adaptarse al contexto del confinamiento generando una serie de actos innovadores que permitieron la continuidad del sumario educativo en el ámbito universitario.

El texto está constituido por análisis de la educación en el nuevo escenario y las trasformaciones que va a provocar, para luego dar paso a la relevancia del componente práctico de la educación superior en la asignatura de metodología de la investigación cualitativa y su proceso de aplicación en el contexto de confinamiento generado por la COVID-19.

La educación universitaria en un nuevo escenario

El nuevo escenario en el que la pandemia provocada por la COVID-19 ha colocado a la educación está sacudiendo a las familias, a las instituciones y a la propia vida de docentes y estudiantes. Esta crisis imprevista ha puesto en grave riesgo la vida humana con un impacto que está afectando a muchos ámbitos de la existencia y al mundo en general.

La situación crítica que estamos viviendo ha conducido al colapso de lo que se conocía como normalidad: costumbres personales, familiares, institucionales, etc., tuvieron que modificarse. La crisis ha significado aislamiento, paralización, incertidumbre, ruptura, miedo, restricción de la propia libertad de movimiento, de comunicación, de relación. Las formas de comunicación entre pares, las modalidades de trabajo, las expresiones afectivas, las relaciones familiares y hasta los ritos funerales debieron transformarse; no solo eso, sino que miles de personas han tenido que morir en la más absoluta soledad y sin despedirse de sus seres queridos. Esta experiencia vivida ha provocado angustia, amargura y temor en millones de personas.

La crisis originada por esta pandemia generó una caída de la economía a nivel mundial afectando sobremanera a los países en vías de desarrollo. Evidencia de ello es el retorno a la pobreza de numerosas familias que en la última década habían pasado a la clase media. Según los datos del INEC, en septiembre 2020, la tasa de desempleo alcanzó el 6,6 % a nivel nacional, teniendo como efectos en muchas personas, incluidos los jóvenes, la pérdida de la fe en Dios, en las instituciones, pérdida del sentido de la vida, de sueños y de deseos de superación. El virus ha demolido las seguridades ideológicas, económicas, de poder y ha traído de vuelta a la muerte.

Por otra parte, esta crisis hizo sucumbir las seguridades de las instituciones educativas en todos los niveles, evidenciando los grandes límites en la educación y retando a repensar el propio funcionamiento en el contexto de las oportunidades que ofrecen las nuevas

tecnologías de la comunicación. En la misma línea, la educación superior ha tenido que enfrentar nuevos retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias inmediatas sin precedentes.

Para la gran mayoría de jóvenes que transita por la educación superior, el impacto de esta crisis les hizo sentir la falta de certezas, temor, desconfianza en el futuro y falta de empleabilidad. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), alrededor de un millón de jóvenes, entre 21 y 30 años, no cuenta con un empleo adecuado. Se encuentran jóvenes con posgrados de alto nivel, sin trabajo y dependientes de sus progenitores. Esta realidad amenaza la esperanza de las nuevas generaciones, pero también cuestiona el modelo de formación de profesionales que se están impulsando: en concreto, más orientados al empleo que al emprendimiento. Esto empeora si se observan los datos que muestran que la crisis sanitaria ha incrementado los procesos de exclusión y marginación (Farfán, 2020, p. 4).

Así, el confinamiento causado por la pandemia provocada por la COVID-19 se ha constituido en un reto fundamental para la docencia. La propia educación ha cambiado abriendo otros espacios diferentes a los que tradicionalmente estábamos acostumbrados; de hecho, el cambio es una constante en la educación actual:

> Los sistemas educativos a lo largo del mundo están trabajando para reaccionar ante el brote inesperado de la pandemia del COVID-19. Para el 9 de abril de 2020, 188 países han tomado medidas para implementar el cierre de las instituciones educativas y de aprendizaje a nivel nacional, ya sean jardines infantiles, escuelas, institutos profesionales o universidades (UNESCO, 2020, p. 3).

En la actualidad, la práctica educativa exige generar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan al estudiante adaptarse a la nueva normalidad y cumplir con los requerimientos de los currículos institucionales y nacionales, tomando en cuenta que no es solo el docente el que está obligado a generar procesos de adaptación, sino también que los estudiantes deben adaptarse a estas nuevas formas de interactuar en el proceso educativo: "Los estudiantes también han tenido que hacer

un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje" (UNESCO, 2020, p. 19).

En Ecuador, durante el contexto de la pandemia, se han tenido que estructurar políticas públicas que contribuyan a la disminución de la propagación del virus, prohibiendo en todo el sistema educativo ecuatoriano las clases presenciales. Por otra parte,docentes y estudiantes, sobre la marcha, ante la grave crisis ocasionada por la COVID-19 tuvieron que adoptar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, a fin de responder a criterios curriculares que no estaban previstos antes del aparecimiento de la crisis sanitaria, limitando incluso componentes que permiten generar una educación de calidad, como es el componente práctico.

El enfoque práctico en las asignaturas universitarias

No hay discusión sobre la necesidad de ejecutar procesos prácticos en la educación universitaria, tanto por su efectividad en el valor del aprendizaje, como por la preparación dentro de las competencias laborales que esta conlleva. Barbera y Valdés (1996, p. 5), menciona que ya son más de tres siglos desde que John Locke estableció como propuesta la necesidad de que los estudiantes realizaran el trabajo práctico en el ejercicio de la educación, hecho que fue calando de a poco y dejó huellas dentro de la función esencial del aprendizaje y la educación, porque de qué sirve el conocimiento si no sale a flote, cómo entender a la educación en el ensimismamiento. Ya a finales del siglo XIX, la propuesta del filósofo inglés, formaba parte integral del currículo de ciencias en Inglaterra y Estados Unidos, para luego ser llevado a cabo en todo Occidente como norma esencial de una educación de calidad.

Modelos pedagógicos, principalmente desde el Conductismo y los Social Cognitivos, como el Aprendizaje Basado en Problemas (TDL) o la Pedagogía Activa, la Pedagogía Psicológico experimental, entre otras, apuestan por un correcto desarrollo del aprendizaje

solo si este tiene su función esencial, casi teleológico, en la dimensión práctica.

Se llega incluso a preferir el aprendizaje práctico sobre el denominado "tradicional" o aprendizaje de conceptos, sin embargo: ¿Qué procesos legitiman que las prácticas en la formación universitaria sean la causa de un aprendizaje óptimo?, y ¿Cuál es el aporte del marco legal vigente? Con respecto a la primera pregunta, resulta oportuno comprender que el saber conocer, se deslegitima si no se acompaña del saber hacer, el mismo origen de la palabra educación enmarca este particular al dividir su término en *educare* (orientar, conducir) y *educere* (hacer salir, extraer) ya que un saber que no se ponga a prueba es memorístico, o como lo menciona Lampert (2010):

> Si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula...(p.13)

Algunas de las funciones sustantivas del componente práctico universitario en los estudiantes (Collazo, 2007; Jerez Naranjo & Garófalo, 2012) responden a:

- Prestar atención a las individualidades, lograr la motivación hacia los temas tratados por las asignaturas y desarrollar un conjunto de habilidades necesarias para su inserción en la sociedad y su desempeño profesional.
- Mejorar la producción de conocimientos, reformulación pedagógica, interacción con los planes de estudio.
- Incrementar la motivación en la resolución de tareas, pues estas responden a situaciones de conflictos relacionadas a su conocimiento, que pueden llegar a enfrentar en la vida profesional.
- Generar trascendencia en los aprendizajes debido a su aplicación en contextos reales, tomando en cuenta lo que

menciona Glasser (1998) al indicar que la mejor forma de aprender es enseñar.

- Mejorar en las actividades de diagnóstico donde se refleja no solo lo que saben, sino también lo que pueden hacer con ayuda de otros, que se aprenda haciendo, que el autocontrol, que realiza el estudiante, se convierta en un objeto de aprendizaje y que los estudiantes desarrollen un proceso de reflexión-valoración sobre su crecimiento personal desde la tarea del aprendizaje.

Al reconocer la importancia del componente práctico y al saber que existe una amplia cantidad de métodos, autores y procesos que la pueden favorecer, resulta oportuno comprender a este apartado de la educación como un elemento funcional, pero no único de su acto, ya que el elemento empírico del aprendizaje necesita del componente teórico para su funcionalidad y consecuente calidad, de ahí el recurso de equilibrio entre ambas partes. Eso sin dejar de lado el tipo de características de los estudiantes y las condiciones en que será aplicado, tal como lo debería establecer el marco legal.

Con relación a lo anterior, la normativa que rige a la educación superior ecuatoriana, se encuentra establecida en el Régimen Académico desarrollado por el Consejo de Educación Superior (2020), en esta se subraya la importancia del componente práctico en la educación defendiéndolo como el conjunto de actividades (individuales o grupales) de aplicación de contenidos conceptuales, procedimentales, bajo la función de lograr la resolución de problemas, comprobación, experimentación, contrastación, replicación (art. 29) esto bajo la mirada y valoración de la vinculación (art. 53) como una actividad pre profesional (competencias profesionales) y de pasantía.

La función sustantiva en el Régimen establece la necesidad del componente práctico como actividad de aprendizaje (art. 26), valor de crédito previsto y evaluación (art. 9; art. 84), espacios (art. 4), tiempos y continuidad (art. 50; art. 54) definición, función y designación estructurada por las IES (art. 30; art. 50), y de forma general, todo cuan-

to resulte oportuno para confirmar a la praxis como elemento esencial para el funcionamiento de una educación de excelencia.

La legalidad de la función práctica se encuentra sostenida sobre la necesidad de crear una educación de calidad y preparar al estudiante para una vida laboral consecuente con su aprendizaje, de este modo, se define la importancia de la experiencia vivencial y reflexión crítica que garantice la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos sociales.

Con respecto a la necesidad de crear educación de calidad, desde el enfoque funcional, la normativa coloca indicadores sustanciales sobre la vinculación con la sociedad y la docencia, como elementos de cumplimiento de la función práctica; a este último no solo se lo responsabiliza de la asignada acción clásica de enseñanza, sino que se lo imputa como el responsable del logro de los resultados de aprendizaje para la formación integral de ciudadanos profesionales comprometidos con el servicio, aporte y transformación de su entorno (art. 4).

Claro está que la responsabilidad entregada sobre el docente no tiene ningún sentido si la institución que lo erige no establece políticas claras sobre el valor de la praxis; sin espacios, convenios consecuentes y horas relevantes asignadas, el componente práctico pierde su valor, mucho más sobre el contexto que nos precede.

Este principio de importancia se establece sobre las carreras y su asignación de horas (art. 30), pues si una de estas no desarrolla valor sobre el componente práctico, fácilmente puede llegar a desequilibrar su función esencial, ya que, al hermetizar y favorecer a un único componente educativo, puede llegar a carecer de competitividad, de temporalidad, de actualidad, y más.

Teniendo la responsabilidad de desarrollar períodos académicos ordinarios (PAO) y conociendo la designación de horas establecidas por la normativa legal, las carreras, independientes de su

perspectiva, deben plantearse la necesidad de gestar laboratorios de experimentación, entendiendo al laboratorio como el espacio de ejercicio científico y a cada carrera como su elemento de gestación, con el fin de que estos actos puedan sumarse al componente de aprendizaje práctico-experimental (art. 11).

Otro elemento importante sujeto de reflexión es el componente práctico que va de la mano de su preparación con el mundo laboral, sobre ello se debe procurar mirar a este de forma más amplia, pues si se cae en la idea única de mirar a la praxis como el valor de preparación, se pierde la oportunidad de mirarlo como un elemento que permite el deseo de ampliar estudios, investigaciones, o actos sociales que no necesariamente están relacionadas bajo el paraguas de la industria o sobre la función de sujetos serviles.

El mismo régimen indica, al referirse a las prácticas preprofesionales (art. 50), que estas deben llegar a ser actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales, clasificados en prácticas laborales, y de servicio comunitario, cuya naturaleza es la atención a personas, grupos o contextos de vulnerabilidad.

Si bien es cierto, el marco legal ecuatoriano, favorece y contextualiza el componente práctico en la educación superior de cada IES, aún hay muchos puntos que deben reflexionarse dentro de su régimen; su funcionalidad institucional, la relevancia de su aplicación independiente del tipo de carrera y en el contexto actual, la diferenciación práctica entre la educación universitaria y técnica superior, un evaluación consecuente y definida sobre su quehacer, y más hechos que pueden continuar favoreciendo el desarrollo de una educación superior de calidad.

El acto interpretativo en la formación del psicólogo

No podemos hablar de psicología sin el acto interpretativo del acto humano para poder abordar su objeto de estudio de ahí que “el concepto fundamental de la psicología humana es el significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados” (Bruner, 1990, p. 70), no solo en el trabajo individual de la psicoterapia sino también en el análisis social y comunitario, para entender y fundamentar el comportamiento y los estados mentales de las personas.

El acto interpretativo implica un proceso de trabajo con el sujeto que por medio del lenguaje se relaciona con el mundo y manifiesta su interioridad universal del lenguaje en cuanto envuelve a la experiencia lingüística del apalabrar sobre el mundo como medio de situación o puntuación manifestativa de sentido en un diálogo entre singularidad y totalidad (Gadamer, 2005).

Entonces el ejercicio formativo del futuro psicólogo implica la generación de destrezas y aptitudes para desarrollar procesos de interpretación del ser humano, de ahí que la investigación cualitativa se constituye en una de las asignaturas fundamentales para el desarrollo de estas capacidades, donde el estudiante no solo aprende conceptos teóricos y epistemológicos en torno a esta práctica sino que debe interactuar con la realidad social e individual con la que tendrá que trabajar en el ejercicio profesional:

> El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis de los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados (Strauss & Corbin, 2002, p. 29).

Como se puede ver, no se trata de establecer una comprensión teórica de la investigación cualitativa sino el trabajo de campo que debe iniciar con un proceso de formación en la acción, es decir, con una inmersión planificada en el campo para que los estudiantes puedan iniciar su práctica comenzando con el "análisis de las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material" (Flick, 2014, p. 15).

Entonces queda claro que no es un proceso de aprendizaje pasivo de la práctica o tradiciones de la investigación cualitativa sino un proceso de adquisición de experiencia por medio de las prácticas investigativas que se desarrollan en el campo con un proyecto de investigación claramente definidos, pero no se trata de abandonar a los estudiantes a la observación en el contexto o en el campo que ellos han determinado, sino que se trata de una instrucción con la base de una teoría o fundamento epistémico en el que "teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo" (Strauss & Corbin, 2002, p. 39).

El proceso de capacitación y formación de estudiantes en psicología implica que el abordaje teórico va a permitir también la formulación de proyectos, con los cuales los estudiantes van a identificar qué es lo que quieren investigar, pero desde una práctica epistémicamente fundamentada debe ser el objetivo de la asignatura, donde la interrelación entre teoría y práctica permita direccionar la acción del investigador en la consecución de información para ser sometida a un proceso interpretativo: "estas formulaciones e implicaciones llevan a una 'actividad de investigación' que implica tomar decisiones y actuar en relación con muchas cuestiones a lo largo del proceso de investigación: qué, cuándo, dónde, cómo, quién, etc." (Strauss & Corbin, 2002, p. 39).

No existen manuales o recetas de cómo hacer investigación cualitativa formateados para el desarrollo de esta práctica; de hecho, al

revisar varios manuales de investigación cualitativa se puede observar que no existe una secuencia de pasos preestablecidos sino que se abre paso a una comprensión de la realidad a partir de una serie de procedimientos que se van a adaptar a la realidad, de hecho el llamado primordial para la praxis investigativa es la adaptación al contexto, de ahí que este tipo de investigación responde a las necesidades pero también a la realidad por lo que es abierta, puede modificarse, cambiarse o replantearse de acuerdo con las necesidades del contexto:

> Aunque ciertamente hay una revisión inicial de la literatura, esta puede complementarse en cualquier etapa del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados (…) En la investigación cualitativa con frecuencia es necesario regresar a etapas previas (Hernández Sampieri, 2010, p. 9).

Entonces, uno de los elementos fundamentales que debe tener la formación del futuro psicólogo en la práctica de la investigación cualitativa es la capacidad de generar estrategias y procesos de inmersión en el contexto que permita un trabajo fluido y enriquecedor:

> A través de este trato natural se aprende a conocer el ambiente y a familiarizarse con sus costumbres y creencias mucho mejor que si se estuviera atendido por un informador pagado y a menudo sin interés. Esta es toda la diferencia que hay entre zambullirse esporádicamente en el medio de los indígenas y estar en auténtico contacto con ellos. ¿Qué significa esto último? Para el etnógrafo significa que su vida en el poblado —en principio una aventura extraña, a veces enojosa, a veces cargada de interés— toma pronto un curso natural mucho más en armonía con la vida que le rodea (Malinowski, 1986, pp. 24-25).

El éxito de un estudio va a radicar en la capacidad del investigador de introducirse en el contexto con un trabajo previo proyectado a una realidad individual y social que busca ser interpretada, para eso el investigador cualitativo en el contexto debe localizar informantes claves y acompañantes que le permitan moverse en el contexto sin cometer torpezas y teniendo claro dónde buscar las fuentes de información.

En este sentido, las capacidades sociales del estudiante son fundamentales, pues de estas van a depender las estrategias de adaptación al espacio, al grupo social y la capacidad de generar relaciones basadas en el *rapport* que permitirán una interacción más enriquecedora en las narrativas que se obtienen para la interpretación. Es importante tomar en cuenta que esta capacidad no se desarrolla a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se va desarrollando en la práctica cotidiana, por lo que se vuelve fundamental que el aprendiz ingrese en contextos determinados para ir trabajando en la adquisición de estas destrezas.

El rol del investigador cualitativo es fundamental para el desarrollo de una investigación sólida y con fundamento en la realidad estudiada, de ahí que el investigador debe ser una persona capaz de estar en constante negociación con la realidad, el contexto y los participantes, es un proceso que se adquiere con la experiencia y a mayor experiencia, el investigador podrá identificar las oportunidades y amenazas en el contexto. Es un trabajo práctico que no se adquiere con el conocimiento de teorías o fundamentos, sino que se adquiere en la práctica investigativa con proyectos acompañados por el docente o expertos que direccionen la actividad del estudiante en el contexto.

Componente práctico de la investigación cualitativa

Considerando la suspensión de las actividades presenciales en el sistema educativo, sobre todo en el ámbito de la educación superior por la crisis sanitaria, conviene cuestionarse: ¿Cómo desarrollar las prácticas y aplicar las técnicas de investigación cualitativa en el contexto de confinamiento?, exigiendo a docentes e investigadores identificar alternativas para la práctica y aplicación de técnicas cualitativas con un objetivo investigativo y didáctico en el contexto del confinamiento.

En el caso del Ecuador, se emitió el decreto de estado de excepción por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19; pese a ello, no se podían detener los procesos educativos en

la universidad, por lo que el CES emitió la Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior. En su art. 4 manifestaba: "las IES, para dar continuidad a las actividades académicas planificadas, podrán ejecutar las carreras o programas aprobados en modalidad presencial o semipresencial a través de otras modalidades de estudios" (Consejo de Educación Superior, 2020). Las actividades académicas exigían un proceso de adaptación inmediata sin contar con una planificación clara y precisa o con los recursos necesarios, pero a pesar de ello, asignaturas con un alto componente práctico debían seguir dictándose en modalidad virtual, pero con un proceso creativo en la que los docentes debieron generar alternativas que se presentarán a continuación.

En la formación del psicólogo, la investigación cualitativa tiene la siguiente caracterización:

> Aborda elementos teórico-conceptuales que permiten caracterizar el conocimiento científico, desde el método cualitativo de investigación. Incluye los siguientes contenidos: enfoque cualitativo de investigación, diseño y tipos de estudio, supuestos de la investigación, instrumentos y técnicas de investigación (observación, cartografía social, entrevistas individuales y grupales etc.), análisis de datos y elaboración de reportes de investigación (Universidad Politécnica Salesiana, 2018).

La asignatura de investigación cualitativa se constituye en una disciplina metodológica y práctica que exige a los estudiantes involucrarse en la elaboración de proyectos de investigación desde un enfoque cualitativo, así como también aplicar las técnicas de investigación desde este enfoque como: entrevista, observación, trabajo grupal, etnografía, biografía, análisis de caso, grupo focal y otras técnicas que implican un proceso de inmersión e interacción en un contexto determinado para interactuar con personas; lo que, en el contexto de la pandemia, resultó no solo imposible, sino también de alto riesgo.

No es posible pensar en la práctica de investigación cualitativa sin el contacto humano: el diálogo y la interacción en territorio, "entra en el mundo de la vida de las personas para estudiarlas en sus contextos 'naturales'" (Flick, 2015, p. 194), de hecho, una de las características fundamentales de este enfoque de investigación es la inserción del investigador en el medioambiente en el que se desarrollan los fenómenos sociales y humanos:

> La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales (Denzin & Lincon, 2005, p. 3).

Desde lo expuesto, la definición naturalista de este proceso no puede adaptarse a la realidad que el mundo pandémico está viviendo, por obvias razones. Los estudiantes en las prácticas de la asignatura, antes de la pandemia, salían con el acompañamiento del docente a realizar proyectos de investigación de campo y aplicaban, las técnicas propuestas, reflexionadas y aprendidas en clase. Así, el campo-territorio se constituye en un espacio de aplicación y experimentación de la enseñanza-aprendizaje, esta adquisición de destrezas por parte de estudiantes en su trabajo de campo acompañado y con orientaciones metodológicas y didácticas claras que les permita ir puliendo estas capacidades y hábitos; pero, además, irse modelando desde las características del investigador cualitativo en un escenario real.

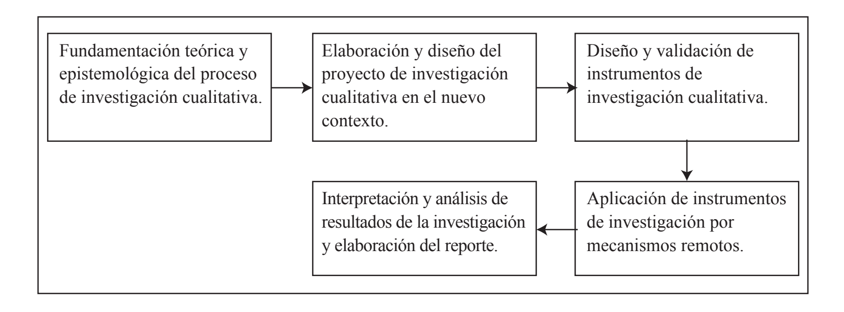
El contacto de estudiantes con el contexto y la población que en él se desarrolla no es viable en el marco de la emergencia sanitaria. Casi imposible, pero no por ello se puede dejar de lado una asignatura fundamental para el científico social, que debe producir narrativas que luego serán sometidas a un proceso de interpretación por parte del investigador. En este proceso de adaptación la exposición teórica

por parte del docente no varía, sino que se lo hace por medio del aula virtual y los procesos de autoformación estudiantil.

La disciplina de investigación cualitativa, al ser eminentemente práctica, no puede dejar a los estudiantes alejados de la práctica investigativa, ya que en algún momento regresarán al campo de estudio o, a su vez, reinventarán estos procesos para desarrollar proyectos de investigación cualitativa pues, aunque la pandemia ha llegado, la sociedad se va a adaptar y redefinir hasta retornar a la normalidad o a la adaptación de la misma y los psicólogos deberán generar proyectos innovadores.

Para entender de mejor manera el proceso de investigación conviene establecer el siguiente diagrama con el fin de explicar la adaptación curricular de la asignatura de Investigación Cualitativa en los contextos de la enfermedad, el distanciamiento y aislamiento social:

Figura 1
Proceso de enseñanza y aprendizaje de investigación cualitativa



Elaboración: Viteri et al. (2020).

Este proceso metodológico y didáctico de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de investigación cualitativa en el contexto de la normalidad no tendría ningún problema, pero cuando hay que afrontar la situación de confinamiento, esto implica reformular el proceso y cada una de sus etapas. Las tres primeras etapas (Fundamentación teórica y epistemológica del proceso de investigación

cualitativa; Elaboración y diseño del proyecto de investigación cualitativa en el nuevo contexto; Diseño y validación de instrumentos de investigación cualitativa) se pueden adaptar fácilmente al contexto de la virtualidad y la autoformación del estudiante con acompañamiento docente. Cuando se habla de la práctica, que abarca un 60 % de la materia, es importante repensar y formular la misma para evitar el contagio, respetar las restricciones de la cuarentena y preservar la vida de estudiantes y docentes.

La nueva normalidad debe ser tomada en cuenta al momento de diseñar y elaborar el proyecto de investigación cualitativa para aclarar las bondades y limitaciones que implica el nuevo escenario y el uso de las nuevas tecnologías, sobre todo al momento de interpretar los datos en el desarrollo de la investigación. De por sí la nueva realidad sería un tema de investigación fascinante, el contexto, el nuevo orden y las relaciones que se están dando, pero sobre todo se debe tener una comprensión metodológica clara para permitir un trabajo adecuado a la realidad:

> Sin duda, la observación participante y las técnicas etnográficas no pueden realizarse en línea e implican la presencia real y no virtual del investigador. Sin embargo, los focus groups, el grupo nominal, las entrevistas y los círculos de conversación fueron posibles con el uso de plataformas interactivas que permiten el contacto visual y la grabación, pero que alejan al investigador del contexto donde ocurre el fenómeno y con una visión limitada de los participantes (Presado et al., 2021, p. 14).

Es importante reconocer el alcance del trabajo mediado por medios tecnológicos y en línea desde el proceso de planificación y estructuración de la metodología de investigación para no encontrarnos en el proceso con sesgos de la información o con problemas de adaptación, de hecho, el principio clave del contexto en investigación cualitativa ahora también debe ser entendido desde la posibilidad de adaptar las técnicas de investigación cualitativo a los medios electrónicos. Por lo tanto, hay que enfatizar que el contacto con las personas no puede ser reemplazado por las herramientas de mediación virtual

y generar narrativas que aporten a la teoría sustantiva evidenciadas en la fase 2 y 3 del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa.

Acto seguido, viene el acompañamiento sistematizado en la elaboración y diseño de los instrumentos de investigación, permitiendo al estudiante delimitar el objetivo de estudio al nuevo contexto tomando en cuenta que:

> El entrevistador en profundidad quiere sondear las respuestas que las personas dan. El entrevistador no puede ser fríamente impersonal; (…). Consiste en calibrar las distancias sociales sin hacer que el sujeto se sienta como un insecto bajo el microscopio (Kvale, 2011, p. 39).

Es importante tomar en cuenta lo antedicho al momento de adaptación de la entrevista mediada por las TIC, ya que al igual que otras actividades la realidad mediada por un computador no permite identificar una serie de información kinésica y prosémica que se desarrolla en el contexto del diálogo; es decir, la información que surge del cuerpo, la posición y la relación entre investigador e investigado, difícilmente podrá ser registrada en una entrevista online ya que: "la existencia de una interfaz dificulta la construcción de una relación de confianza y empatía. Hay elementos no verbales importantes que no se capturan completamente, sea cual sea la postura, el gesto y el contexto" (Presado et al., 2021, p. 20). A pesar de todo, como venimos fundamentando en este trabajo, la práctica debe realizarse para generar un proceso educativo integral en investigación cualitativa en el futuro psicólogo.

También, es relevante considerar que, en la mediación con la tecnología, la entrevista debe tener un planteamiento ético clave en el cual se garantice el uso de la información propuesta en el acuerdo de confidencialidad:

El artículo 6 de la Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública, manifiesta:

> Se considera información confidencial aquella información pública personal, que no está sujeta al principio de publicidad y comprende aquella derivada de sus derechos personalísimos y fundamentales, especialmente aquellos señalados en los artículos 23 y 24 de la Constitución Política de la República. El uso ilegal que se haga de la información personal o su divulgación dará lugar a las acciones legales pertinentes (…).

El artículo 179 del Código Integral Penal tipifica que:

> La persona que, teniendo conocimiento por razón de su estado u oficio, empleo, profesión o arte, de un secreto cuya divulgación pueda causar daño a otra persona y lo revele, será sancionada con pena privativa de libertad de seis meses a un año.

Los procesos de investigación deben utilizar el Internet y las facilidades que brinda el uso de la tecnología para obtener narrativas visuales y orales que faciliten el desarrollo de la interpretación de la investigación cualitativa: "ahora es clave el uso de herramientas en línea para realizar virtualmente la observación, conversación o análisis documental" (Hernán-García et al., 2020, p. 24), buscando alternativas que traten de mantener criterios mínimos de objetividad y reduciendo al máximo los sesgos imaginativos del investigador para poder acercarse a la realidad de los sujetos y sus interacciones.

Mecanismos tecnológicos como Zoom, Meets, WhatsApp, Messenger, Cisco y demás herramientas son claves, ya que facilitan un encuentro entre investigador e investigado para el desarrollo del diálogo narrativo en torno a una problemática específica desarrollada en el proyecto de investigación. Dada la coyuntura actual, se están enfatizando estudios sobre temas relacionados con la problemática sanitaria: "la prioridad en el desarrollo de la investigación la tienen la salud y el bienestar de las personas participantes e investigadoras, prevaleciendo esto sobre la recolección de datos y el cronograma del estudio" (Hernán-García et al., 2020, pp. 19-20), con el fin de que los profesionales en psicología vayan entrenándose en el abordaje de la problemática epidemiológica que tendrán que afrontar por mucho tiempo.

"La entrevista es un método de sensibilidad y poder únicos para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos" (Kvale, 2011, p. 49); por consiguiente, el uso de la tecnología en la entrevista cualitativa debe ser minuciosa, puesto que se caracteriza por su interpretación holística donde es fundamental desarrollar el diálogo, de manera que el estudiante pueda obtener una extensa narrativa para pasar al acto interpretativo de la cotidianidad del sujeto en el contexto de pandemia, pues como ya se trató, no podrá acceder a otro tipo de información en el diálogo, entonces aquí la palabra es el único mecanismo de información en la que recae todo el peso de la subjetividad y su manifestación con el mundo exterior para ser registrada.

Para realizar una adecuada investigación cualitativa, hay que considerar que el diálogo y la entrevista son importantes; por ende, se debe reforzar la comunicación por medio de preguntas generadoras y abiertas que permitan al sujeto investigado abrir una serie de significaciones en torno al proyecto planteado y así abrir la interioridad del individuo para que exprese sentimientos, emociones, afecciones y pensamientos evitando el corte o la limitación de esta expresión que generan narrativas. No se trata de manejar una estructuración rígida de la pregunta y respuesta, sino que es fundamental generar un proceso dialógico que permita establecer el *rapport* suficiente para ir más allá de la entrevista estructurada; es decir, preguntar en el transcurso, pidiendo al investigado profundizar en determinado aspecto o elemento que aparezca en el diálogo, a partir de ahí: "se considera a la persona de la entrevista como un informador o un compañero, no como un adversario. El entrevistador plantea preguntas para obtener conocimiento sobre el mundo del entrevistado" (Kvale, 2011, pp. 12-13). Aquí ya no entra la planificación, sino el entrenamiento que surge de la práctica y la experiencia.

Ahora bien, no es recomendable quedarse solo en la aplicación de las técnicas de investigación cualitativa, sino que se debe abordar también el proceso de interpretación de las narrativas obtenidas, por

lo que es necesario tomar en cuenta el proceso de triangulación de la teoría, el resultado de la aplicación de la técnica y el aporte de los investigadores para dar paso a una estructuración acertada de la subjetividad en torno al fenómeno a estudiarse en el proyecto investigativo:

> La triangulación de técnicas, fuentes y personas investigadoras es la base necesaria para mantener la credibilidad y el rigor de la investigación cualitativa. Hay que reducir la incertidumbre de usar una sola mirada también cuando utilizamos Internet. Nuestra hipótesis ha de sobrevivir a la confrontación de distintas metodologías, fuentes y personas, para robustecer la credibilidad de los resultados (Hernán-García et al., 2020, p. 30).

Una asignatura eminentemente práctica como es la investigación cualitativa se encontró con un gran problema en el contexto del confinamiento por la COVID-19, dada la privación en el contacto con las personas, participantes o informantes para generar procesos de encuentro, diálogo y observación en territorio.

El riesgo es inminente y como institución no se puede exponer al contagio a los estudiantes, tampoco irrespetar las normas emitidas por el COE local y nacional. Por otro lado, no se puede separar los procesos de formación en estrategias metodológicas de investigación, que es uno de los pilares fundamentales en la educación superior o universitaria. En este escenario académico, el reto de los claustros docentes consiste en identificar estrategias y mecanismos para que los estudiantes adquieran esta práctica investigativa de campo de manera segura, asumiendo las normas de bioseguridad implementadas por la institución y garantizando también la rigurosidad académica propia de un centro de educación superior.

Asimismo, el desafío para los docentes ha de ser: animar a las personas y acompañar el proceso formativo (Farfán, 2020, pp. 8-11), dado que esta pandemia ha afectado directamente a las personas y no a la infraestructura física, la preocupación fundamental tiene como foco a las personas. Poner en el centro a la persona implica un retorno a lo esencial: la persona. Desde ella se prioriza el diálogo, la

escucha, la pregunta y respuesta. La calidad de la educación pasa por las relaciones personales, la empatía y el respeto con todos. Con esta afirmación no se busca relativizar las posibilidades metodológicas online, pero sí señalar lo esencial de la relación personal dentro el proceso educativo.

La otra cara de ese interés por la persona, el animar, implica dos aspectos: centralidad de las personas y aliento para fomentar una espiritualidad de lucha, de búsqueda de sentido que ofrezca fuentes auténticas de esperanza y sostenga la realización de las metas juveniles. Acompañar los procesos formativos implica caminar junto a jóvenes estudiantes, especialmente a los que se sienten más vulnerables para que no pierdan la esperanza. Acompañar es precisamente ayudar a que los jóvenes puedan redefinir sus proyectos personales del modo más esperanzador posible; supone abarcar las diversas dimensiones de las personas: intelectual, humana, profesional y espiritual. Precisa el cultivo de la persona y no solo el desarrollo de competencias para el mercado inmediato.

Replantear la educación y la misma universidad, implica repensar, pasar de una concepción de universidad como un campo de batalla de agendas competitivas a pactar una alianza educativa de actores que buscan un mismo proyecto, involucrando en el proceso educativo a toda la comunidad universitaria, autoridades, docentes, administrativos, estudiantes y a padres de familia que, hasta ahora, se encontraban fuera del mundo universitario.

Finalmente, la pregunta de cierre y de resonancia que queda planteada sobre la práctica metodológica investigativa es: ¿Qué otras técnicas de aplicación de instrumentos de investigación cualitativa y acompañamiento pueden ser desarrolladas en el contexto de la pandemia y el confinamiento?

Referencias bibliográficas

Barbera, O., & Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 14*(3), 365-379. https://bit.ly/3ohXmqy

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Collazo, R. (2007). *Las tareas de aprendizaje en la universalización*. CREA-CUJAE.

Consejo de Educación Superior (2020). *Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19*. Quito: CES.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *La disciplina y práctica de las técnicas cualitativas*. Sage.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

______ (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Farfán, M. (2020). *Los desafíos de la Educación Superior Salesiana en el actual contexto de crisis por el COVID-19*: animar, acompañar, recrear. Roma.

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método I*. Sígueme.

Glasser, W. (1998). *Como aprendemos. Teoria de Aprendizagem, 21*(10).

Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/0022487109347321

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta De Agostini.

Jerez Naranjo, & Garófalo, A. A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. *Revista Científica de Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7. https://bit.ly/3CaZ8P5

Presado, M. H., Lavareda Baixinho, C., & Fernandes de Oliveira, E. S. (2021). Investigación cualitativa en tiempos de pandemia. *Rev Bras Enferm*, https://doi.org/10.1590/0034-7167.202174Suppl101

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría.* Universidad de Antioquia.

UNESCO (2020a). *COVID-19 Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias.* Paris: UNESCO.

_____ (2020b). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después.* Paris: Francia.

Universidad Politécnica Salesiana (2018). *Plan Analítico Asignatura de Investigación Cualitativa.* UPS.

SEGUNDA PARTE

Relatos y testimonios de prácticas docentes

Sentidos y afectos de la docencia en pandemia[1]

Leonela Cucurella Landín[2]

Carrera de Educación Intercultural Bilingüe
https://orcid.org/ 0000-0001-5997-7885
lcucurella@ups.edu.ec

"¿Cómo motivar el aprendizaje en pandemia?
¿Cómo construir lazos en este nuevo mundo plano,
sin volumen, sin alma?"

El objetivo de este artículo es compartir con docentes y estudiantes la construcción de un vínculo colectivo que nos permita "enseñar y aprender" en un entorno tan complejo como el actual, que nos obliga a replantear la pedagogía universitaria. Según Klaus Schwab, vivimos la cuarta revolución industrial que está acarreando

1 Este artículo cuenta con las voces de mis queridas y queridos estudiantes, recoge sus impresiones y preocupaciones durante el periodo de confinamiento, producto de la crisis sanitaria del COVID-19, de ahí que sea un relato colectivo.

2 Docente de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible. Licenciada en Comunicación para el Desarrollo y Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo en Pavía-Italia. Autora del libro "Abya Yala, tierra en plena madurez: un espacio para la producción editorial independiente". Coeditora de los libros: "Nada solo para los indios: El levantamiento indígena del 2001"; "Comunicación en el tercer milenio: nuevos escenarios y tendencias"; "Comunicación Educativa", entre otros. Actualmente es docente de las cátedras: Pensamiento Político, Microeconomía, Pensamiento Económico, Administración Pública, Poder y Liderazgo, y Planificación Participativa en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

la transformación de la humanidad. Hoy, el trabajo, la educación y hasta la vida social pasan por la tecnología (Schwab, 2016). Esta condición no cambia con el retorno paulatino al aula, probablemente se trate de un nuevo paradigma educativo que inició antes de la pandemia y que va a quedarse en adelante.[3]

El 12 de marzo de 2020 Ecuador se anunció una cuarentena obligatoria con la suspensión de clases, eventos masivos, restricciones de movilidad, etc., para evitar la propagación del COVID-19. De la noche a la mañana, estudiantes y docentes, nos vimos en la necesidad de repensar el proceso educativo, que se traslada a nuestros hogares, conviviendo con las dinámicas de nuestro mundo privado. El trabajo académico sumado al tiempo no monetizado que dedicamos al cuidado de nuestra familia y nuestra supervivencia se evidencia en un profundo cansancio.

Tratando de encontrar una pedagogía que nos encuentre, buscamos cohesionarnos. Los contactos con los y las estudiantes fueron muy estrechos, además de recorrer cada uno de los contenidos académicos de las asignaturas, identificamos espacios de diálogo para intercambiar nuestras emociones y plantearnos acciones. Tratando de vivir las propuestas de la educación popular, donde la realidad de cada uno/a sea la materia prima del proceso de aprendizaje que se complete únicamente cuando puede transformarla.

El artículo busca trasmitir esta experiencia educativa de 50 estudiantes entre 18 y 23 años cursantes de segundo, tercer, cuarto y quinto semestre de la Carrera de Gerencia y Liderazgo, durante el inicio de la pandemia. Se basa en testimonios de las y los estudiantes recogidos en entrevistas personales, como parte del seguimiento académico, y una encuesta con 34 preguntas que buscó indagar sobre las condiciones de salud y económicas de las familias, especialmente en relación con contagios por COVID-19, dedicación escolar, su aporte

3 La educación "online" ha crecido un 900 % en el mundo desde el 2000 según un estudio de la Universidad Internacional de La Rioja (Fernández, 2021).

con la composición de ingresos familiares, las posibilidades, sobre todo financieras, de continuidad, y finalmente sus expectativas sobre la carrera y las materias, en el nuevo contexto de la crisis sanitaria.

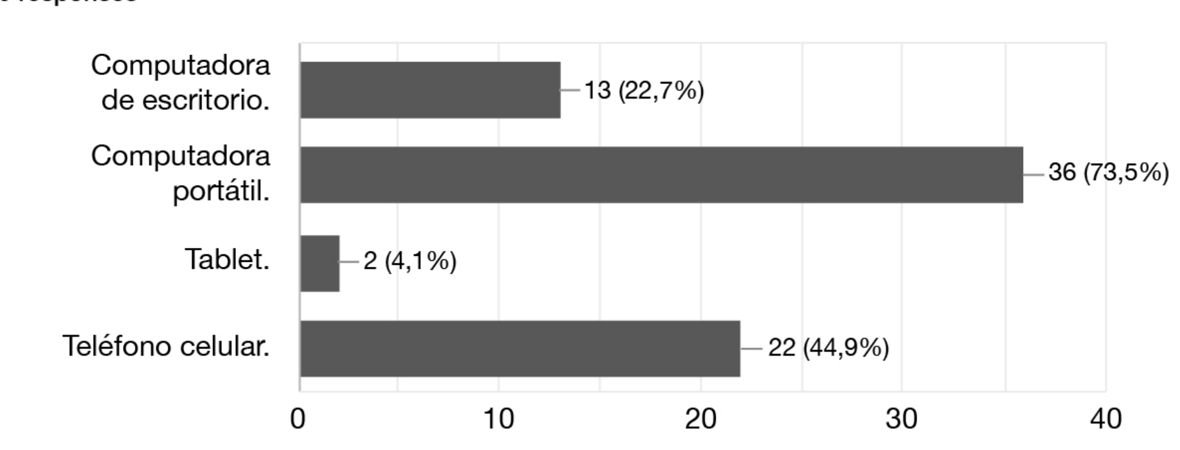
A continuación, se desarrollan cuatro elementos claves: el primero que expone las inequidades más sentidas durante la pandemia, muchas de ellas de carácter estructural que se han profundizado producto de la crisis sanitaria; el segundo, que desarrolla el impacto de la pandemia en la vida de la comunidad educativa; el tercero que aborda la experiencia de la educación en aislamiento social; y finalmente, el cuarto, una propuesta de líneas de reflexión sobre el retorno a la universidad.

Estamos en el mismo mar, pero no en el mismo barco

> "En la pantalla de nuestras computadoras, junto con nuestros rostros, aparecen también todas las desigualdades. La geografía de nuestros hogares y las cargas familiares; las relaciones de género; las diferencias de edades; las brechas tecnológicas; las brechas de ingresos".

Según el INEC, en el 2019 el porcentaje de hogares con acceso a Internet a escala nacional alcanzó el 45,5 %, es decir, más de la mitad de familias no contaba con ese servicio. En cuanto al equipamiento tecnológico del hogar el 23,3 % de los hogares contaba con una computadora de escritorio y el 28,5 % con una laptop, mientras que el 46 % con un teléfono inteligente (Dávalos, 2020). Durante estos meses de educación en confinamiento, las y los estudiantes han manifestado que los equipos en los que estudiaban debían ser compartidos con otros miembros de la familia para poder continuar con sus actividades educativas o laborales.

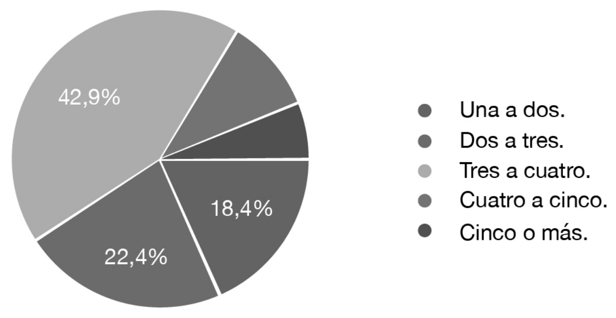
Gráfico 1
Dispositivos utilizados para seguir clases por zoom durante el 2020



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

Cuando inició la pandemia del COVID-19 nuestros hogares no estaban pensados como oficina y escuela. A pesar de los resultados de esta encuesta, que muestran que las y los estudiantes tenían computadora, es importante considerar que toda la familia necesitaba de los equipos disponibles, lo que también se refleja en la cantidad de personas conectadas, considerando que antes de la pandemia el uso del internet era para entretenimiento de los hogares.

Gráfico 2
Número de personas conectadas a la red de internet doméstica con la que se tomaron las clases zoom entre diciembre de 2020 y febrero de 2021



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

La mayoría se conectaba desde una computadora o desde su celular, sin embargo, esto dependía de las necesidades en el hogar. Cuando empezó el confinamiento, ni los equipos electrónicos ni el internet del hogar se usaban para teletrabajo y teleeducación. Muchas familias compartían los equipos con otras personas, además del círculo familiar íntimo, como vecinos o primos, y la presión sobre el uso de la red era importante, lo que dificultaba en algunas ocasiones la conexión de las y los estudiantes.

Las condiciones económicas evidentemente influyeron en el ánimo de las y los estudiantes, pero no en su rendimiento.[4] Algunas familias se quedaron sin trabajo y otras vieron aumentada su carga de trabajo en casa. Por un lado, condiciones de carácter estructural se reflejaban en las condiciones en las que las y los estudiantes tomaban sus clases. Compartían el espacio físico de sus hogares con otros hermanos y hermanas, lo que dificultaba una adecuada participación. La presión sobre el uso del internet (muchas personas conectadas al mismo tiempo) influía en la calidad de su conexión. Muchos de los y las estudiantes recibían la clase a través de un celular y eso impactaba en su concentración:

> El internet se tiende a colgar. Nos conectamos a tomar clases tres personas, mi hermano, mi sobrino y yo. Solo tenemos una computadora que la usan mi sobrino y mi hermano. Tratamos de arreglar una computadora, también tenemos un celular que está en buen estado, pero no podemos ponerle audio (Estudiante 1, 2020).

> El internet a veces se cuelga, porque nos conectamos tres personas, se va el audio, tengo que apagar la cámara. En casa hay una sola computadora, pero no puedo usarla, la necesita mi hermanita de siete años, yo me conecto con el celular. Muchas veces tomamos las clases juntas (Estudiante 2, 2020).

> Somos tres hermanas estudiando en la casa, tenemos dos computadoras, pero en una de ellas no vale el audio, frecuentemente uso mi celular para que mis hermanas tomen sus clases (Estudiante 3, 2020).

Otra preocupación constante fue no poder cumplir con los pagos por sus estudios, siendo de vital apoyo desde la universidad no cerrar el aula virtual a nadie, garantizando su derecho a la educación. Muchos estudiantes manifestaron haber conversado con sus fami-

4 Durante el periodo 57, que se cursó entre octubre de 2020 y febrero de 2021 el promedio de calificaciones de las y los estudiantes de las materias impartidas en la Carrera de Gerencia y Liderazgo fue el siguiente: Administración Pública: 87/100; Pensamiento Político: 89/100; Poder y Liderazgo: 74; Pensamiento Económico: 87/100; Planificación Participativa: 92/100; Microeconomía: 88/100.

lias sobre la posibilidad de retirarse de la universidad. Los pagos de sus pensiones terminaron cubiertos, en muchos casos, por abuelos y abuelas con dinero de su jubilación, por hermanos mayores, tíos y otros familiares.

> Mi tío pagaba mi pensión, pero su sueldo se redujo al 60 %, mi papá no me puede ayudar. Mis abuelos están haciendo un esfuerzo familiar para que termine de estudiar (Estudiante 4, 2020).

> La pandemia nos afectó económicamente. En los primeros meses mi papá se quedó sin trabajo, él trabajaba en el sector automotriz. Mi mamá trabajaba en una escuela, pero la cerraron. Ahora ella hace postres para la venta, también reemplaza a profesores, por eso ella usa la computadora. Yo tomo las clases en el celular. Mis abuelitos nos ayudan. Tengo una hermana pequeña que estaba en el jardín de infantes y la sacaron. Otra de mis hermanas está por empezar la universidad, pero lo hará en una pública. Si hemos pensado que es mejor retirarme, pero mi abuelita me apoya, yo le ayudo a trabajar y ella paga mi pensión (Estudiante 5, 2020).

Por otro lado, muchos de ellos tuvieron que trabajar, algunos en el seno de los propios emprendimientos familiares y unos pocos como empleados. La educación no presencial, significó la posibilidad de aprovechar los costos y tiempos de traslado en trabajar.

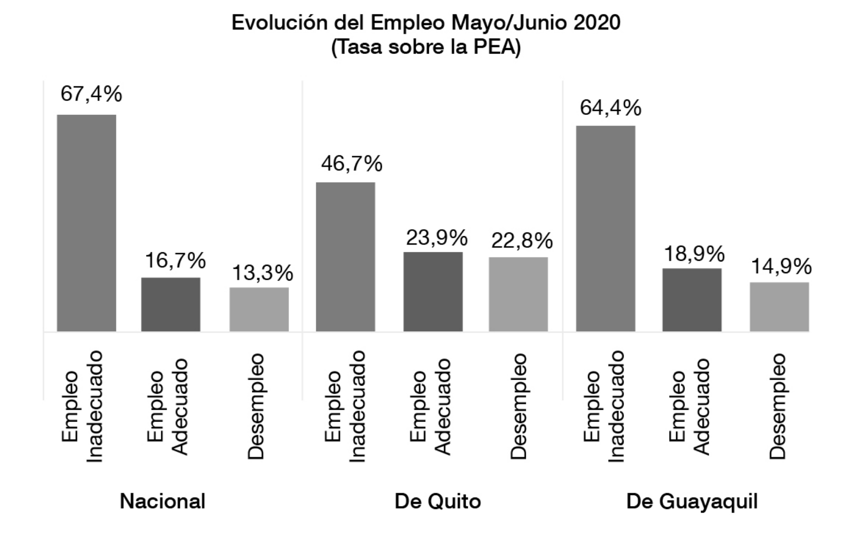
> En el negocio de mi familia tuvieron que despedir a tres personas, es un taller de confección de ropa, ahora yo trabajo con mi mamá, somos los dos. Me ayuda estudiar por zoom porque puedo dedicarme a trabajar y solo me conecto para la clase, no debo transpórtame (Estudiante 6, 2020).

> Tenemos una fábrica de tableros electrónicos. Trabajamos 7 personas, entre ellas mi madre y yo. Solo iría a clases presenciales si fueran obligatorias. Tomar las clases desde mi lugar de trabajo me permite aprovechar el tiempo mejor, antes perdía mucho tiempo en traslados (Estudiante 7, 2020).

Impacto económico en los ingresos familiares

Entre mayo y junio de 2020 el INEC realizó la "Encuesta nacional empleo, desempleo y subempleo (ENEMDU)" de manera telefónica. Los resultados dan cuenta que el 16,7 % de la población tenía para ese momento un empleo adecuado, es decir en condiciones en las que los trabajadores perciben una cantidad igual o superior al salario mínimo, "lo que significa que de cada 100 trabajadores solo 17 tenían empleo adecuado" (Arévalo, 2020).

Gráfico 3
Evolución del desempleo mayo/junio 2020

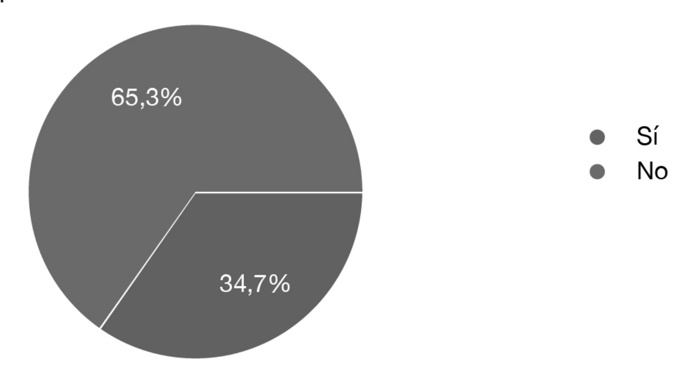


Fuente: INEC. ENEMDU Telefónica, 2020.

Los principales resultados de ENEMDU muestran un fuerte deterioro de los indicadores del mercado laboral. Durante el 2020, el desempleo se ubicó en 13,3 % lo que significaría que hay más de un millón de desempleados en el país; la paralización de la economía por el confinamiento generó aproximadamente 700 000 desempleos. La pérdida de empleo se extendió en todo el país.

Dentro del grupo de nuestros estudiantes de segundo, tercer, cuarto y quinto semestre, de la carrera de Gestión y Liderazgo, casi el 38 % de los hogares se vieron afectados por la pérdida de trabajo o empleo. Esto repercute en los ingresos familiares de diversas maneras. Además del temor a la enfermedad, las y los estudiantes viven día a día la angustia de ver reducidos los ingresos familiares, muchos de ellos han manifestado a sus padres la opción de suspender sus estudios, pero las familias hacen importantes esfuerzos para que eso no suceda.

Gráfico 4
Impacto Covid-19 frente a ingresos



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

Las familias tuvieron que buscar otras estrategias para la generación de ingresos, la mayoría de ellas con emprendimientos familiares que requerían poca inversión, casi siempre con réditos reducidos. En este contexto, las y los estudiantes de la Carrera se involucraron directamente con sus familias. Ante esta problemática la Representación Estudiantil de la Carrera de Gerencia y Liderazgo,[5] generó el

5 La representación estudiantil de Gerencia y Liderazgo jugó un importante rol durante la pandemia, esto de la mano de la Dirección de la Carrera. Bajo el liderazgo de Tania Chicaiza se realizaron reuniones de profesores con Josué

"Directorio de Emprendimientos y Negocios". El directorio tuvo dos ediciones, en mayo y una segunda en diciembre de 2020. El objetivo del Directorio es que "tanto emprendedores como emprendimientos conecten con los clientes que necesitan… Esta iniciativa nace debido a la crisis actual por la COVID-19 y la forma que se ha visto afectado el comercio y por ende el bienestar de nuestros compañeros que dependen de la continuidad de sus actividades comerciales" (Liderazgo, 2020). El catálogo contiene alrededor de 30 emprendimientos variados: preparación de alimentos, restaurantes, distribuidores de diferentes productos, servicios, etc.

El impacto de la enfermedad no es solo emocional, también es económico, esta enfermedad deriva altos costos de diagnóstico y tratamiento, que se extiende muchas veces más allá del periodo de duración viral, a lo que se conoce como el poscovid.

> Mi familia se dedica a la agricultura y a la venta de productos. El COVID-19 nos afectó mucho. Mis papás tienen un local de verduras y legumbres en San Miguel de Los Bancos, ellos se contagiaron y no pudieron trabajar. Yo tengo un invernadero en Pintag y también me enfermé, me contagié en los mercados donde entrego mi producto. Gastamos mucho dinero en medicinas y nos quedamos delicados. Este semestre pensé en retirarme (Estudiante 8, 2020).

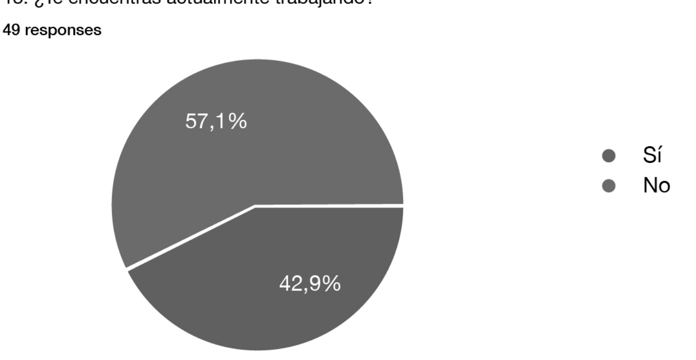
Una buena parte de los y las estudiantes, sobre todo hombres, están apoyando directamente emprendimientos familiares como mano de obra, reemplazando a personas que estaban contratadas antes de la pandemia. La llamada "nueva normalidad" implica cambios en la forma de escolarización y trabajo. Condiciones complejas, encerrados buena parte del tiempo en casa, el aislamiento y el cansancio impactan fuertemente en los estados de ánimo de las y los

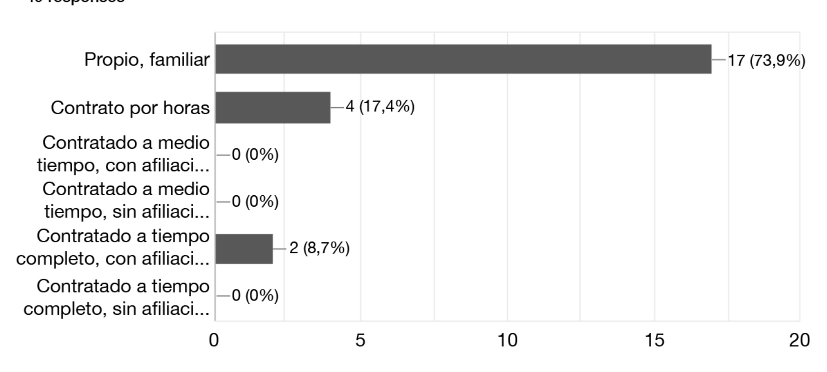
---

Bonilla, presidente de la representación, para realizar un seguimiento académico y emocional de los estudiantes de la Carrera. Estas reuniones también nos ayudaron a los docentes a compartir experiencias e identificar caminos adecuados para superar la crisis generada por la COVID-19, transformando los esquemas y caminos pedagógicos que habíamos seguido hasta ese momento.

estudiantes, desmotivándolos respecto a sus estudios, no dejan, sin embargo, de cumplir, asistir, pero claramente están deprimidos.

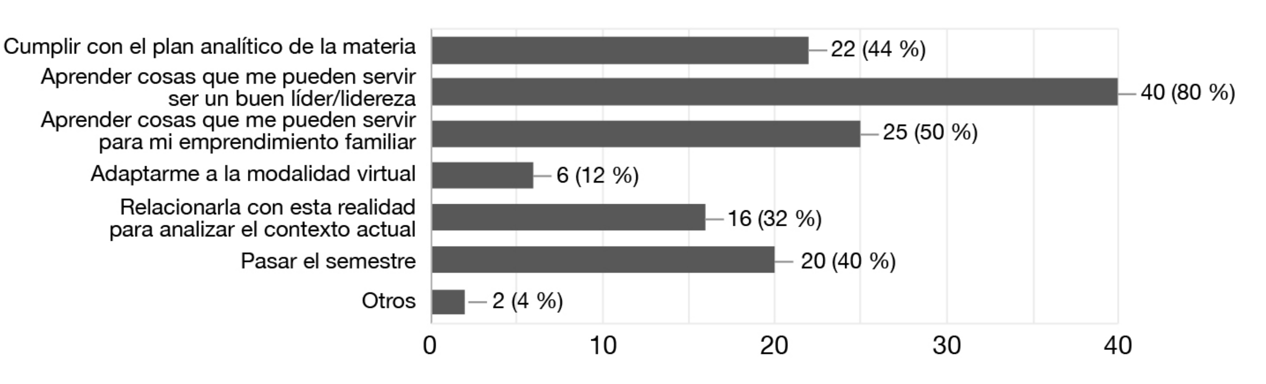
Gráfico 5
Estudiantes trabajando durante la pandemia





Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

Gráfico 6
Expectativas de la materia



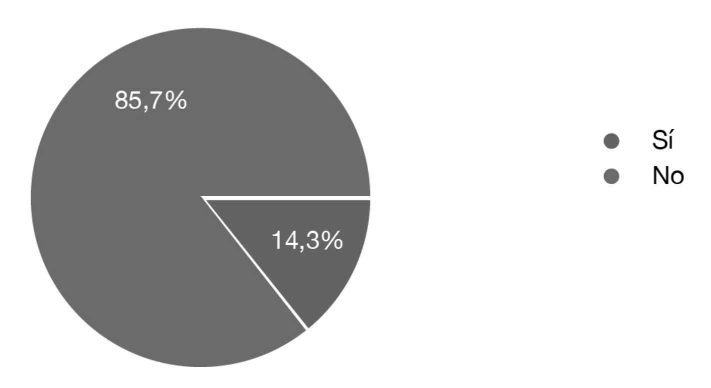
Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

El hecho de estar tan involucrados su nueva realidad laboral y de subsistencia familiar permite a las y los estudiantes configurar claramente sus expectativas sobre sus estudios y los contenidos de las materias, por eso casi 80 % manifestó que esperan que los contenidos revisados, les permitan aprender cosas que puedan incorporar al desarrollo de sus emprendimientos familiares.

¿Cómo nos cambió la vida?

Pero el impacto de la pandemia no fue solamente de orden económico, muchas familias perdieron algunos de sus miembros, sobre todo adultos mayores, condiciones de salud que seguramente aumentaron con el tiempo.[6]

Gráfico 7
Muertes por COVID-19 en entornos familiares estudiantiles



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

6 Esta encuesta se realizó en octubre de 2020 y el proceso de vacunación arrancó en Ecuador en mayo de 2021, con 421 231 casos reportados a nivel nacional (Comercio, 2021). Durante este tiempo las condiciones sanitarias siguieron deteriorándose, generando pérdidas familiares y decrecimiento en los ingresos. Los costos de tratamientos del COVID-19 y del poscovid ha caído directamente en las familias, debido a la presión sanitaria.

Hasta octubre de 2020, siete de los 50 hogares de mis estudiantes habían sufrido la pérdida de un familiar por contagios con COVID-19. Es muy probable que esta situación haya empeorado en los meses siguientes, si consideramos que en abril de 2021 se presentó en Quito un pico importante de la enfermedad: 2466 nuevos contagios, 168 pacientes esperaban por una cama en UCI y 49 para camas generales (Informa, 2021).

La pandemia es un poderoso detonante de emociones negativas para muchos y habiendo transcurrido ya algún tiempo desde su aparición inicial, continúa siendo causante de estrés, y preocupación. El distanciamiento social, impactó en nuestros estudiantes, especialmente por el aislamiento que potenció escenarios de estrés, depresión y ansiedad. El temor por los contagios, sobre todo en familias que ya tenían casos de personas positivas, o cuyos padres y madres trabajaban en la primera la línea de atención, era visible. Los primeros meses de confinamiento trastocaron también patrones de sueño o alimentación sumados a la angustia e incertidumbre sobre el futuro, sobre todo económico y laboral.

Durante el tiempo de educación en aislamiento pude percatarme que especialmente estudiantes hombres atravesaban profundas crisis emocionales. Era muy duro para ellos estar en casa. Desde la perspectiva de género:

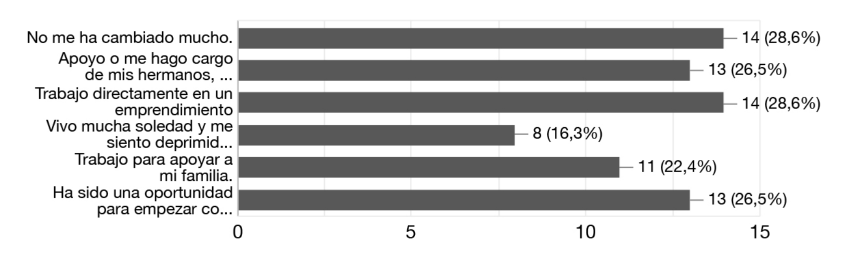
> Cada mujer u hombre sintetiza en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que les hace ser precisamente ese hombre y esa mujer, sujetos de su propia cultura, con límites impuestos a su ser en el mundo por esa construcción correspondiente al género (Smith, 2008, p. 116).

Mi percepción durante las clases era que las mujeres ocupaban roles de género tradicionales dentro de las familias, y entonces para ellas, a pesar de ver fuertemente aumentada su responsabilidad se adaptaban mejor al hecho de no salir. Ya antes de la pandemia, factores como la seguridad, el acoso y la violencia de género, trasladaba a las mujeres que estamos más seguras en casa. Por el contrario, el

rol masculino, tradicionalmente estaba fuera del hogar, los chicos podían salir con mayor seguridad que las mujeres. Esta condición se sintió fuertemente, puede constatar que muchos de ellos se sentían muy solos y deprimidos.

Otro factor importante que cambió para todos durante el confinamiento fueron los patrones de sueño y alimentación. El hecho de pasar a tener toda la vida en casa, afectó incluso el propio autocuidado de estudiantes y docentes. Todo ello en medio la preocupación por nuestra salud y la incertidumbre de lo que se venía, nos hizo pensar que se trataba de algo temporal. Todavía hoy impacta este estrés que se manifiesta en alteraciones y enfermedades que experimentamos, que tienen que ver con nuestra salud física y mental.

Gráfico 8
¿Cómo cambió mi vida con la pandemia?



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

Los efectos del confinamiento transformaron los roles familiares, profundizando las diferencias de género. Especialmente, las mujeres se han hecho cargo del acompañamiento académico de hermanos menores, cuidado del hogar, cuidado de adultos mayores, lo que dificulta su propio proceso de aprendizaje. Según la información recopilada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, antes de la pandemia, las mujeres en esta región ya dedicaban el triple de tiempo que los hombres al trabajo de cuidados no pagados y, en este lapso, debido a las medidas de confinamiento y distanciamiento social, esa situación se ha agravado (CEPAL, 2020).

Muchas de las estudiantes tuvieron que pasar a ser protagonistas del cuidado de sus familias. No todas las familias pudieron mantenerse juntas en confinamiento, sobre todo aquellas personas vinculadas a actividades esenciales y a la economía del cuidado siguieron trabajando fuera de casa.

> A mi familia no le afectó el Covid en la salud, pero si económicamente. Mi papá perdió su trabajo de guardia en una discoteca. Mi mamá que es auxiliar de enfermería tuvo que trabajar puertas adentro. Tengo dos hermanas menores y tuve que ponerme a cargo de mi casa, cocinar y cuidar del hogar. También cobrar arriendos y arreglar problemas con los arrendatarios, lidiar con estos problemas (Estudiante 3, 2020).

La economía del cuidado, que está invisibilizada, se complejizó durante el período de confinamiento. Tradicionalmente a cargo de las mujeres, aumentó drásticamente la carga de trabajo en los hogares. Por el cierre del cuidado de las escuelas, sobre todo las mujeres, además de nuestros trabajos nos ocupamos del cuidado de niñas, niños y adolescentes.

> Todas las personas dependen de los cuidados de otros durante la mayor parte de sus vidas. El trabajo de cuidados comprende la producción de bienes y servicios esenciales para la vida, como la preparación de alimentos, la realización de tareas de apoyo físico y emocional, la transmisión de conocimientos y valores y el acompañamiento a las personas para garantizar su bienestar. Este tipo de trabajo subraya la interdependencia entre las personas que reciben los cuidados y las que los proveen (de forma remunerada o no remunerada), y debería entenderse como un derecho (a cuidar, a ser cuidado, a no cuidar y a autocuidarse) (CEPAL, Informes COVID-19, 2020).

Estas condiciones de responsabilidades en el cuidado se mantendrán durante la fase de educación con distanciamiento físico, especialmente bajo la responsabilidad de estudiantes y docentes mujeres. La apertura de centros educativos será paulatina y seguirán más vinculadas que antes de la pandemia al cuidado de menores, adultos mayores, personas con discapacidad, etc. Por ello:

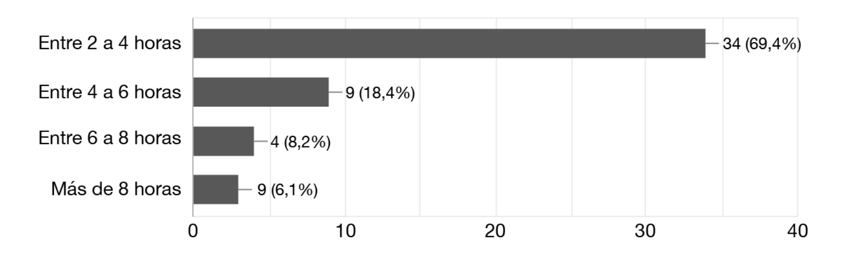
> En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros (CEPAL-UNESCO, 2020).

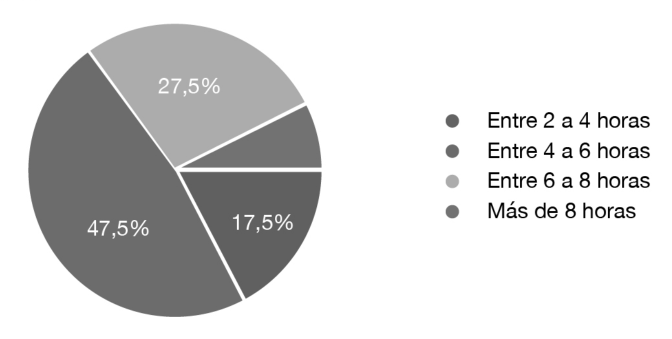
Desde el inicio de la pandemia, las y los jóvenes mostraron su disponibilidad familiar de colaboración. En un principio, siendo los encargados de las compras y de todo aquello que implicará un riesgo de salud, especialmente para sus abuelas y abuelos. Para octubre, ante el claro deterioro de las condiciones laborales, casi la mitad se encuentra trabajando, la mayoría en emprendimientos familiares. Varios testimonios recogidos en las entrevistas corroboran esta situación:

> Con el confinamiento, mi madre tuvo que despedir a las personas que trabajaban con ella, ahora solo trabajamos la familia… Las clases virtuales me permiten trabajar, porque el tiempo de desplazamiento lo dedico a nuestro negocio (Estudiante 9, 2020).

La configuración del tiempo cambió para todos en la pandemia. Muchos estudiantes destinan tiempo al cuidado de sus hogares (acompañamiento escolar a hermanos/as menores, preparación de alimentos, aseo del hogar, cuidado de adultos mayores o familiares enfermos); actividades orientadas a la generación de la renta familiar (logística, trabajo operativo, gestión administrativa, mano de obra); y aquellas destinadas a mantener y aprovechar los estudios, cuyo pago es un desafío, que se resuelve en buena parte de los casos, con el aporte cooperativo de todos los miembros de la familia, incluyendo tíos y abuelos. Sus jornadas en promedio de trabajo-estudios toman 12 horas diarias.

Gráfico 9
Trabajo y tiempo para estudios





Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

Educación en aislamiento social

Los primeros días de la cuarentena fueron de duelo, por todas las pérdidas que sufriríamos, con la muerte cerca, la amenaza de una enfermedad desconocida y la incertidumbre. El ejercicio de la docencia fue entonces un acto de sobrevivencia, al que nos aferramos a diario, docentes y estudiantes, con la presión de lo cotidiano: organizar clases, prepara comida, atención a la familia. Dormir pasó de ser una necesidad básica a un lujo de autocuidado para evitar

el colapso. Profesores universitarios, profesores de nuestros hijos, compañeros de nuestras parejas, cuidadores de nuestros padres. Cada día tratando de dominar las metodologías y enseñanza virtual, en una transición forzosa de docente de pizarra a "profetuber", buscando mantener la esperanza de jóvenes abatidos para los que estudiar podía ser un acto de resistencia (Cucurella, 2021).

La educación a distancia, en tiempos de aislamiento social, que cambió las condiciones de la pedagogía de un momento a otro, implicó un conjunto de ajustes para estudiantes, docentes y familias. Nuestros hogares se convirtieron en lugares de trabajo y aulas de clases. Esta condición tan particular afectó a los roles familiares, en la mayoría de casos aumentando drásticamente la carga de trabajo, especialmente aquel destinado a los cuidados.

Enseñar en pandemia implicó asumir un conjunto de "responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos" (CEPAL-UNESCO, 2020), que además exigían compatibilizar el tiempo de trabajo con el trabajo doméstico y el cuidado de niños y jóvenes en el hogar.

Con la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 representó un desafío para la educación en todos sus niveles. La experiencia educativa durante el período de confinamiento, apunta a un momento histórico en el que docentes y estudiantes tuvimos que "desplegar una estrategia de emergencia para continuar con el proceso pedagógico desde los hogares de las y los estudiantes" desarrollando una educación en tiempos de aislamiento social (Cardini et al., 2020). Ante la emergencia sanitaria lo más importante era garantizar los contenidos pedagógicos a través de las tecnologías digitales disponibles.

Educar sin presencialidad implicó un esfuerzo por parte de docentes de implementar iniciativas de enseñanza remota para sostener el proceso de aprendizaje. Estas dependían también de los recursos disponibles en los hogares de las y los estudiantes, especial-

mente de acceso a internet y a equipos de trabajo, pero también en lo relativo a su capital económico e incluso al capital social y cultural[7] familiar a los cuáles poder referirse en la experiencia educativa, para partir de algo que nos sirva de materia prima para aprehender.

Acuerdos y estrategias de estudio

No es lo mismo la modalidad presencial que la modalidad virtual, aunque se mantengan horarios y continuidad. Este ha sido el desafío más grande desde el punto de vista de la docencia. El estar conectados virtualmente en una clase en tiempo real, por más de una hora seguida es agotador para docentes y estudiantes, lo que nos ha obligado a replantear metodologías, dispositivos pedagógicos, herramientas digitales de aprendizaje colaborativo en línea, material audiovisual e incluso ajustar contenidos curriculares, sin perder de vista los objetivos de aprendizaje. Hemos identificado, conjuntamente con las y los estudiantes, unos momentos pedagógicos sobre los cuáles basamos la planificación del semestre, que consisten en el acompañamiento al aprendizaje individual y colectivo, y el reforzamiento temático con contenido apoyo en AVAC,[8] lo que nos permite tener tiempo para que los momentos que nos conectamos en tiempo real sean espacios de diálogo y construcción colectiva e individual.

---

7 Bourdieu hace referencia al capital cultural como el tipo de conocimiento de los agentes, en este caso las familias, que pueden ser institucionalizados, académicos, formales e informales útiles para un auto reconocimiento y para reafirmar su posición dentro de un campo (Bourdieu, 2007). Partir de las experiencias de las familias para tomarlas como parte del proceso de aprendizaje fue clave en un momento de encierro absoluto. Las familias en su esfuerzo por sobre vivir desplegaban una serie de acciones importantes para incorporar en los contenidos curriculares y reforzar de esta manera los contenidos pedagógicos.

8 El AVAC —Ambientes Virtuales de Aprendizaje Cooperativo— es la plataforma Moodle de la UPS. Las presentaciones de cada clase y las grabaciones de las mismas se suben a la plataforma, así como documentos, videos producidos con contenidos de la materia, etc. Esto con la intención de apoyar el aprendizaje los estudiantes, pero principalmente de quiénes tienen dificultades de conexión. La presentación y contenidos del aula virtual deben ser claros, en concordancia con los planes analíticos y sílabos de las materias.

Acompañar a los estudiantes implicó pensar mucho más allá del momento de conexión en la pantalla. ¿Cómo superar la distancia? ¿Cómo construir el vínculo afectivo, el apego que finalmente es el motivador para aprender? ¿Cómo sostener y sostenernos? Cuando la vida pasó a ser la casa-aula, estas eran algunas de las preguntas que tenía. Las respuestas fueron surgiendo de la misma relación docente-estudiante. Al inicio de cada semestre, la primera semana de clases, la usamos para conocernos. Realicé una entrevista personal con cada uno. El objetivo principal era construir ese vínculo, pero además conocer por un lado las condiciones de la familia, las consecuencias que se iban sucediendo en términos de salud y también de impacto económico. Lo segundo era tratar de encontrar motivaciones para conectarnos día a día, en el mundo plano de las clases virtuales, identificar colectivamente qué esperábamos aprender, qué necesitábamos incluir. Otro aspecto a indagar era identificar elementos de la propia vivencia familiar, de orden social y económico, que podíamos tener para trabajar en clases y relacionarlo con los contenidos de las materias. Finalmente, la entrevista incluía conocer cuáles eran sus opciones de seguir estudiando, quiénes pagaban las pensiones, qué opciones de continuidad tenían para estudiar y cuál era su voluntad para volver a la presencialidad.

Poder conocer a cada estudiante es el factor más importante motivacional para una plena participación en clases que se evidenció en una altísima asistencia a clases y otras acciones simbólicas y no menos importantes como mantener siempre encendidas sus pantallas. Salvo ocasiones en que estaban trabajando o tenían una mala conexión, casi siempre en estos casos, se comunicaron con el grupo para justificar no estar visibles en la clase.

Otro elemento de sostenimiento a la educación en confinamiento, fue la creación de grupos de WhatsApp por cada materia. A través de este medio compartimos información complementaria, *link* de conexión y otros para actividades en tiempo real, aportes con información adicional, etc., pero también aclaraciones de trabajos. Este espacio nos ayudó a consolidar el grupo, sentirnos siempre juntos e incluso a tener unos momentos de camaradería.

En el AVAC cada semestre arrancamos con un video de saludo e inicio de semestre. El espacio fue utilizado como repositorio de información de las clases dictadas, videos usados en clase y complementarios, clases grabadas en tiempo real y otras con información complementaria, otros documentos bibliográficos de interés para la materia.

Cada semana, hacemos trabajos en grupos, aprovechando la opción de la aplicación Zoom de dividir las salas. Construimos colectivamente y en tiempo real conceptos y discutimos sobre las condiciones de la aplicación de contenidos en tiempos de pandemia. Tenemos clases magistrales, algunas de ellas están grabadas en AVAC, esto nos permitió por un lado contar con un material, sobre todo teórico, que puede ser revisado cuando los estudiantes lo requieran y por otro tener más tiempo para trabajar colectivamente e individualmente en las horas de clases asignadas. Nos apoyamos con material audiovisual producido para cada asignatura y otros disponibles en internet. Tuvimos momentos de lectura individual y trabajos que requieren mayor profundidad que se realizan individual o colectivamente. Aprovechamos el tiempo asignado con espacios de complicidad y empatía que son tan necesarios para todo proceso de aprendizaje.

Las evaluaciones también son un acuerdo. La participación en clase, a través de aportes concretos, producto del trabajo autónomo y colectivo, son la base del aprendizaje, pues sobre ellos hacemos observaciones y retroalimentaciones. Los exámenes se toman en tiempo real, pero incluyen un importante componente cooperativo grupal.[9] El sentido de la evaluación por un lado es ajustar, corregir, profundizar sobre esos temas que quedaron claros, por otro lado, es evidenciar tanto para mí, como docente, como para ellos como estudiantes, que han incorporado nuevos conocimientos, que han aprendido.

9 También se prevén opciones para quienes no logren trabajar desde la plataforma, debido a malas condiciones de su conectividad.

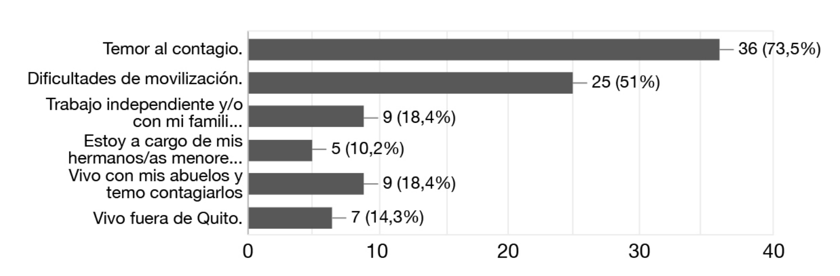
El retorno a la universidad

La posibilidad de retorno también fue planteada en la encuesta de septiembre de 2020. Frente a esta posibilidad hace un año, todos teníamos sentimientos encontrados. Por un lado, queríamos vernos, por otro lado, nos atemorizaba la posibilidad de que podamos contagiarnos y llevar el virus a nuestros hogares, sobre todo para quienes tenemos a nuestro cargo el cuidado directo de sus hijos, hermanos, abuelos y familiares en condiciones de mayor vulnerabilidad, situación que cambia en el escenario actual, en el que más del 90 % de la población educativa de la UPS, docentes, estudiantes y personal administrativo se encuentran vacunados.

Otra posición es la de estudiantes que están involucrados en emprendimientos familiares que consideran que regresar a una modalidad presencial les implicaría un tiempo de movilización que actualmente lo dedican a estudiar y al trabajo, esta condición seguramente se mantiene hasta el día de hoy.

Finalmente, algunos estudiantes procedentes de otras ciudades y provincias, manifiestan que el hecho de retornar a clases implica un presupuesto que en estos momentos no es fácil de considerar. Este hecho también debe ser considerado para el retorno.

Gráfico 10
Temores frente a la presencialidad



Fuente: Encuesta, Conociéndonos entre todas/os, aplicada a 49 estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto semestre. Gerencia y Liderazgo, UPS. Octubre, 2020.

La pandemia y sus efectos no tienen un fin próximo, por tanto, la universidad debe preguntarse cómo responder a las nuevas demandas y condiciones de los estudiantes, con modalidades adaptadas y servicios universitarios que atraviesen por la agilidad administrativa, pero incluyan otros aspectos como el apoyo psicológico a docentes y estudiantes. Sin duda, la generación de ingresos es el punto más sensible porque tiene relación con la continuidad de estudios, un desafío para la academia y el rol de la Universidad frente a la posibilidad de ser agentes de dinamización de las economías relacionadas con la comunidad educativa y salesiana.

Educación con distanciamiento físico

Con los procesos de vacunación el retorno a la educación presencial es una realidad muy positiva en Ecuador. Se trata obviamente de retornos graduales, con aforos definidos por las autoridades y protocolos de bioseguridad bastante estrictos. Esto abre nuevos desafíos para la pedagogía y la docencia, considerar jornadas diferenciadas, nuevas modalidades híbridas que buscan atender a los estudiantes que pueden asistir físicamente a clases y a aquellos que deben permanecer en sus hogares. Es importante encontrar un camino pedagógico adecuado además porque es posible que existan rebrotes del virus con nuevos escenarios.

El retorno debe ser pensado desde la diversidad de condiciones que se desprenden por un lado de las diferentes disciplinas, pero también de las propias condiciones sanitarias por las que podamos transitar y de las condiciones de vida de nuestros estudiantes, tomando en cuenta que su aporte a la generación de ingresos familiares es importante y que algunos que se encuentran en provincia no tendrán opciones de retornar presencialmente. La pandemia está afectando de diferente manera —y con distinta intensidad— a cada país, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales (CEPAL-UNESCO, 2020).

La modalidad híbrida debe buscar el acceso a contenidos pedagógicos que incluyan las tecnologías digitales. Entre los desafíos docentes del retorno debe incluir a la producción de conocimientos y materiales de carácter bibliográfico, audiovisual y el uso de herramientas tecnológicas, para estimular la creación de conocimiento, la ampliación de capacidades y fortalecer la evaluación. Durante el confinamiento los docentes tuvimos que ampliar nuestras capacidades en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, en esta segunda etapa de educación con distanciamiento social es necesario acompañar y fortalecerlas para mejorar condiciones "para la enseñanza remota y la reflexión sobre la pedagogía en tiempos de excepcionalidad, con documentos orientadores y capacitaciones virtuales" (Cardini et al., 2020).

Cada centro educativo debe buscar unas políticas para la reapertura. Estas deberían incluir algunos pilares fundamentales (Cardini et al., 2020):

- Bioseguridad: primeramente, es importante garantizar las condiciones sanitarias para asegurar el distanciamiento físico reorganizando el espacio y los tiempos escolares. Las formas en las que trabajamos el desarrollo curricular antes de la pandemia deben ser consideradas, en función del tiempo de exposición del aula y la posibilidad de realizar actividades en autonomía.
- Modelos híbridos: el presente y futuro de la educación combinará la presencialidad y la virtualidad, esto que ya era una práctica antes de la pandemia podría ser ahora el nuevo paradigma educativo. Hablar de modelos híbridos, depende mucho la disciplina y malla curricular de cada Carrera.

Es importante generar condiciones para la continuidad pedagógica de modelos híbridos que contemplen una asistencia presencial parcial. La posibilidad de dictar clases en tiempo real tanto a quienes se encuentran en casa como a quienes han podido asis-

tir al aula debe ser evaluada en la práctica. Factores como el ruido ambiente en el aula podrían suponer una dificultad. Por un lado, es necesario identificar actividades que puedan ser seguidas por los docentes simultáneamente en ambos espacios, el aula y el hogar.

Es clave reflexionar sobre la contribución de la interacción entre estudiantes que están físicamente en el aula y los que están conectados virtualmente. Sigue siendo clave contar con insumos tecnológicos complementarios que deben estar disponibles digitalmente para ser revisados en temporalidades diferentes a las de la clase dictada. El objetivo siempre es cumplir con los objetivos de aprendizaje en diferentes asignaturas. Mucho dependerá de la necesidad disciplinaria de tener una experiencia práctica, pero es probable que los modelos híbridos deben incluir clases invertidas, grabadas previamente a los encuentros presenciales, en los que el docente pueda intervenir en talleres de desarrollo de contenidos y atender a quienes están en casa y a quienes se encuentran presencialmente.

- Seguimiento a estudiantes en riesgo académico: es de vital importancia identificar a las y los estudiantes en mayor riesgo académico y restituir su derecho a la educación. La Universidad Politécnica Salesiana, en el marco del modelo preventivo salesiano, ha implementado un seguimiento directo con estos estudiantes que parte por la identificación de sus problemáticas que no siempre son solamente académicas e incluyen factores de orden económico.
- Financiamiento educativo: proteger el financiamiento educativo es de vital importancia. Los impactos de la pandemia en la economía del país afectan a la mayoría de las familias cuyos hijos e hijas estudian en la Universidad. Adicionalmente, el Gobierno ha suspendido asignaciones presupuestarias con las que se financiaban becas para estudiantes y para docentes. Es un gran desafío desarrollar servicios financieros propios y generar nuevas alianzas que

contribuyan a la generación de créditos estudiantiles para que las y los estudiantes puedan concluir sus estudios.
- La evaluación: las formas de evaluar también serán un desafío de los modelos híbridos. La evaluación debe ser planteada como parte del proceso de aprendizaje, cada una de las actividades realizadas deben contar de manera continua para conocer el progreso de las y los estudiantes en función de los resultados de aprendizaje y de las competencias a desarrollar.

La experiencia de la educación a distancia ha reafirmado la función formativa de la evaluación. "La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas", en la adaptación a modelos híbridos esto es fundamental.

> El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas (CEPAL-UNESCO, 2020).

Adaptación docente

La adaptación de los docentes desde marzo de 2020 ha pasado por múltiples dimensiones. La primera fue la de adaptación a un escenario totalmente digital y tecnológico, lo que fue complicado en algunos casos de colegas con brechas tecnológicas que debieron ser absueltas sobre la marcha. Por otro lado, estuvo la adaptación de nuestros hogares y la armonización, nada fácil, del cuidado de nuestras familias, que en muchos casos contemplaban el cuidado de niños, niñas, adolescentes y adultos mayores. También hemos tenido miedo, incertidumbre y tristeza. Como todos hemos pasado por muchas pérdidas, de diferentes tipos. He observado en mí misma y

en varios colegas que también desarrollamos enfermedades físicas, relacionadas por ejemplo con el hecho de pasar de estar de pie a sentarnos por horas frente a la pantalla, también por dolencias emocionales, además de quiénes sufrieron de contagios por COVID-19 y pérdidas de familiares. Frente a ello, es claro que además del desarrollo de capacidades, requerimos un acompañamiento emocional para la transición hacia el retorno presencial.

La CEPAL y la UNESCO han identificado como prioritario el apoyo a docentes tanto en la fase de confinamiento como en la nueva fase de reapertura. Se identifican algunas líneas sobre las cuáles las instituciones educativas deberían intervenir (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 13):

- Formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.
- Apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando una apertura del currículo hacia lo lúdico y contextualizando la situación vivida, y en estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia.
- Resguardo prioritario de la salud y apoyo socioemocional, junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales a las y los estudiantes y sus familias.
- Fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas de abordaje del trabajo curricular, pedagógico y de apoyo socioemocional.

Impacto emocional en la comunidad educativa

El confinamiento impactó en gran parte de la población, las condiciones de muchos hogares en condiciones de hacinamiento impactaron con grandes implicancias para la salud mental. En muchos casos aumentando la violencia de género, hacia niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con la CEPAL y la UNESCO, el 51,2 % de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad habitacional grave. Es decir, más de 80 millones de niñas, niños y adolescentes de zonas urbanas enfrentan algún tipo de privación en sus condiciones habitacionales y unos 18 millones residen en hogares con precariedad habitacional grave (CEPAL-UNESCO, 2020).

Este contexto plantea la necesidad de mantener el bienestar psicológico, social y emocional de todos los miembros de las comunidades educativas: los estudiantes, sus familias, los y las docentes, el personal administrativo de las instituciones educativas, etc.

> Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión (CEPAL-UNESCO, 2020).

Un ejemplo es la gestión emocional impulsada desdele Ministerio de Educación en Chile que elaboró una serie de recursos sobre apoyo socio apoyo socioemocional dirigidos a la comunidad educativa. En el caso del profesorado, se entregó una guía con orientaciones para el autocuidado y el bienestar socioemocional en el contexto de crisis sanitaria, asociado a una Bitácora Docente para el desarrollo de un trabajo personal y autónomo de aprendizaje socioemocional a

partir de su propia experiencia, para que luego puedan transmitirlo a sus estudiantes (MINEDUC, 2020a) (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Ministerio de Educación, a través de la Bitácora Docente, busca generar capacidades de aprendizaje emocional en la comunidad educativa (docentes, estudiantes y personal administrativo). Se implementó en Chile a partir de mayo de 2020 con escuelas y colegios. El peso emocional generado por la sobre carga de trabajo, producto de la actividad escolar y el cuidado de los hogares, sumado al miedo por los contagios, incertidumbre sobre el futuro, disminución de los ingresos familiares, deterioro de la salud y contagios de los miembros del grupo familiar, afectaron tanto en estudiantes como en el resto de la comunidad educativa (División Educación General, s.f.).

> El acompañamiento partía por contactos telefónicos que incluyeron a maestras y maestros, estudiantes, y personal administrativo, partía por conocer su estado físico y emocional. Se indagaba sobre la situación de salud de las familias, las condiciones económicas, y luego por las condiciones académicas de las y los estudiantes. Este seguimiento emocional buscó tratar sobre los miedos que se manifestaron en todos los miembros de la comunidad educativa. Especialmente, en el trabajo con las y los profesores es de vital importancia trabajar sobre su salud emocional porque este aspecto influye directamente en su posibilidad de enseñar, pero también porque ellos son contendores de la situación de sus estudiantes (Cucurella, 2021).

La Bitácora Docente es una herramienta metodológica que busca mejorar la convivencia escolar y los resultados de aprendizaje. A través de un plan de trabajo los docentes identifican oportunidades de aproximarse al aprendizaje socio emocional desde la propia experiencia. El objetivo es construir una visión compartida de convivencia escolar identificando que se necesita promover y fortalecer y también identificar los potenciales vínculos entre docentes y estudiantes (Ministerio de Educación, 2020).

Política institucional para el reconocimiento de la economía del cuidado

La experiencia muestra que las emergencias sanitarias se caracterizan por impactos diferenciados dependiendo del género, y que los esfuerzos de preparación y respuesta deben interpretar dichas dimensiones, tanto para evitar la profundización de las desigualdades como para aprovechar las oportunidades de promover la igualdad de género (Cardini et al., 2020). Para muchas mujeres el confinamiento significó un aumento en la carga de cuidados no remunerados.[10] Es necesario incorporar un enfoque de género, que permita visibilizar y erradicar situaciones de desigualdad o violencia de género que podrían estar viéndose profundizadas en el contexto de confinamiento (CEPAL-UNESCO, 2020).

En América Latina y el Caribe, el cuerpo docente está conformado mayoritariamente por mujeres: en la enseñanza preprimaria ellas representan el 95,5 %, en la primaria el 78,2 % y en la secundaria el 57,8 % (IEU, 2018) (CEPAL-UNESCO, 2020). Ya antes de la pandemia, las mujeres docentes cumplían jornadas dobles, no solo labores docentes y administrativas, incluso fuera de sus horarios, sino el trabajo doméstico y el cuidado.

Es importante incluir políticas laborales para la equidad de género, que consideren esta condición de acompañamiento a la crianza, cuidados y subsistencia de quienes trabajan en el sector de la educación (docentes y administrativos) (CEPAL-UNESCO, 2020). En el caso de la Universidad, muchas docentes y personal administrativo madres, y otros colegas que están a cargo del cuidado directo de miembros de su familia, se encuentran muy angustiados por dejar de un momento a otro, por ejemplo, a sus hijos que aún no se integran a la presencialidad. Es importante considerar también unas modalida-

10 Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), en tiempos "normales" las mujeres realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres.

des híbridas de trabajo, que permitan a los docentes trabajar y organizar su tiempo en función de las condiciones vitales de sus hogares, considerando una suerte de actividades esenciales de presencialidad, pero identificando algunas que han funcionado eficientemente en la modalidad de teletrabajo, y que incluso podrían representar ahorros significativos, pero sobre todo, pensando en el bienestar emocional del cuerpo docente: educar es cuestión de corazón.

Referencias bibliográficas

Arévalo, F. (8 de Agosto de 2020). Este es el panorama de la crisis del empleo en el país, las ciudades y en los jóvenes. *Criterios digital.* https://bit.ly/30AoaKD

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Siglo XXI Editores.

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (junio de 2020). *Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social.* Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. https://bit.ly/32fUBPh

CEPAL (abril de 2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe.* Informes COVID-19. https://bit.ly/3FrA0FL

______ (julio de 2020). Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de Covid-19. hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación. https://bit.ly/3wZHahv

CEPAL-UNESCO (agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. https://bit.ly/3CufyCk

Cucurella, L. (20 de junio de 2021). Testimonio utilizado en conferencia: "Precarización del trabajo de las mujeres a partir de la pandemia del COVID19". Carrera de Economía, Semana del Tele estudiante. Quito, Pichincha, Ecuador.

Cucurella, M. (29 de 09 de 2021). Encargado de convivencia escolar, Colegio Polivalente Jerusalén de Lampa, Santiago de Chile. (L. Cucurella, Entrevistador)

Dávalos, N. (agosto de 2020). Solo el 45,5% de hogares en Ecuador tiene acceso a Internet, según el INEC. *Primicias.* https://bit.ly/3qMdVxK

División Educación General, M. d. (s.f.). https://bit.ly/3qTO6Mb

El Comercio (26 de mayo de 2021). *Ecuador acumula 421 231 casos de covid-19 hasta este 26 de mayo; las muertes en el contexto de la pandemia sobrepasan las 20 300.* https://bit.ly/3kRwEnJ

Estudiante 1, t. s. (septiembre de 2020). Seguimiento académico periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 2, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico, periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 3, G. y. (septiembre de 2020). (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 4, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 5, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico, periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 6, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 7, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico, periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 8, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Estudiante 9, G. y. (septiembre de 2020). Seguimiento académico periodo 57. (L. Cucurella, Entrevistador)

Fernández, E. (24 de septiembre de 2021). Hacia un nuevo modelo educativo. El reto del siglo XXII, charla UPS. Quito, Ecuador.

Informa, Q. (27 de abril de 2021). El 25 de abril se registró el pico más alto de contagios en Quito: hubo 2466 casos: *Quito Informa.* https://bit.ly/3qQwpgG

Liderazgo, R. G. (diciembre de 2020). *Directorio de Emprendimientos y Negocios.*

Ministerio de Educación, C. (junio de 2020). *Claves para el bienestar, bitacora para el autocuidado docente.* Santiago de Chile, Chile.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial.* Editorial Debate.

Smith, Y. D. (octubre de 2008). *El sujeto: los espacios públicos y provados desde el género.* https://bit.ly/3kQKGpD

Una reflexión en torno al acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos

Jessica Lourdes Villamar Muñoz[1]

Carreras de Educación y Educación Intercultural Bilingüe
Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana
https://orcid.org/0000-0003-2326-0051
jvillamar@ups.edu.ec

José Alcides Baldeón Rosero[2]

Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana
https://orcid.org/0000-0003-1282-9644
jose.salesianas@gmail.com

1 Docente de la Universidad Politecnica Salesiana.
Ha realizado PhD en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario-Argentina. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional; Especialista en Docencia Universitaria; Licenciada en Ciencias de la Educación y Licenciada en Teología Pastoral. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Docente investigadora del grupo de investigación de Filosofía de la Educación GIFE.

2 Máster en Teología Fundamental Facultad de Teología de Catalunya, Barcelona-España; Licenciado en Estudios Eclesiásticos y Teología. Licenciado para enseñar religión y moral católica; Licencia de idoneidad para enseñar: Ética, historia y cultura de las religiones, educación para la ciudadanía y religión católica, en todo el Estado español. Conferencia Episcopal Española. Docente del Instituto "Hijas de San José" y del Instituto "María Auxiliadora" en Zaragoza-España. Miembro del grupo de investigación de Filosofía de la Educación GIFE

En el actual contexto de confinamiento, y de suspensión presencial de las diversas actividades en los centros educativos se socializan una infinidad de propuestas, programas, recursos que pueden contribuir en el aprendizaje crítico, creativo de los estudiantes; sin embargo, hay que considerar los contextos, las condiciones en que ellos viven y los recursos con los que cuentan para dar respuesta a esta nueva realidad educativa. Desde este horizonte surge la interrogante ¿cuáles son los gritos (realidades y necesidades) que tienen los y las estudiantes de contextos vulnerables? ¿cómo disminuir la brecha que surge cuando nuestros destinatarios no tienen, ni cuentan con los insumos tecnológicos para responder a su proceso formativo? ¿qué estrategias o recursos se deben integran o innovar para incluir para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan los resultados de aprendizaje y lleguen a expresar los indicadores de logro propuestos en las diversas asignaturas? ¿cuál es el compromiso que deben asumir los docentes, la institución educativa para garantizar la continuidad en este complejo contexto y evitar la deserción?

De lo que antecede, el objetivo que se plantea este trabajo es delinear estrategias que permitan generar procesos educativos inclusivos que innoven las maneras de hacer educación a partir del impulso de una cultura investigativa que articule los conocimientos, las actividades de aprendizajes con los saberes y contextos cotidianos que frecuentan los y las estudiantes. De esta manera, la temática titulada "La brecha de la conectividad. Una reflexión en torno al acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos" es un tema actual, ya que permite hacer un análisis desde las zonas de la ruralidad y la vulnerabilidad, considerando que en el contexto global, el actual desarrollo permite que el ser humano cuente con infinidad de recursos que facilitan la comodidad, la velocidad de la comunicación y para el contexto educativo se encuentran la aplicación de infinidad de recursos que potencian el aprendizaje con las tics, creando contenidos interactivos para generar espacios de trabajo colaborativo, así como evaluaciones interactivas con nuevas y variadas aplicaciones.

La actual situación de emergencia sanitaria por COVID-19 ha sacado a luz la realidad de falta de acceso a ciertos servicios (que en la actualidad se constituyen en básicos) que sigue teniendo una población de estudiantes entre los que se destacan la conectividad y el contar con dispositivos tecnológicos para participar de las propuestas educativas. La carencia de estos recursos imposibilita el acceso a lo básico para continuar el proceso formativo lleva a que todo docente comprometido con su vocación y con el sentido social de su profesión se cuestione y cuestione frente al problema planteándose ¿Cómo superar la brecha de la conectividad y la falta de acceso a recursos tecnológicos para continuar con el proceso formativo de calidad que garantice el aprendizaje?

Rasgos de la realidad

La suspensión de las diversas actividades educativas por el confinamiento obligatorio por COVID-19, hizo que la sociedad replanteara toda la organización del sistema educativo. Es una situación sanitaria crítica que demanda un mayor esfuerzo por parte de las familias, de los jóvenes y de la sociedad en general, para llevar adelante un proceso educativo que les permita desarrollar capacidades para integrarse a la sociedad desde una profesión. Hasta antes de la pandemia por COVID-19, se vive en contextos que llevan tanta prisa que la persona olvidó el diálogo sobre las realidades, preocupaciones, problemáticas diarias, se asiste a una cultura en la que la persona es indiferente del dolor, las problemáticas, las injusticias y el sufrimiento humano; se sigue una carrera buscando perfeccionarse para encontrar un trabajo que permita tener mejores condiciones de vida, para lo cual se tienen que ser mejor que el otro; el otro en muchas ocasiones es mirado como el competidor.

Por otro lado, se asiste a una cultura que ha mecanizado el conocimiento, el aprendizaje, se estudia para pasar el semestre sin buscar espacios para la reflexión y poder distinguir aquello que se estudia en la realidad que cada persona se mueve, es más cuando se

sale del circulo pregunta respuestas mecánicas se genera incomodidad, rechazo a cualquier alternativa que implique pensar y dedicar tiempo a observar, dialogar y establecer mecanismos de solución a diversas dificultades. Tal y como se plantean las cosas y se proyectan al futuro, es necesario una nueva reestructuración de los sistemas educativos, en el que tenga una primacía la dimensión humana, es urgente educar para humanizar y generar espacios de convivencia fraterna, entre las personas y con la naturaleza.

De igual manera, se ve el esfuerzo de muchos jóvenes y familias que en medio de situaciones de necesidad hacen grandes esfuerzos por sostener la formación de sus hijos e hijas en distintos establecimientos de carácter público, otros jóvenes al no obtener una respuesta positiva para el acceso a la educación pública de tercer nivel, obtuvieron becas parciales que les ha posibilitado empezar una carrera en medio de diversas necesidades acoplándose a diversas modalidades de estudio.

El actual contexto ha revelado las carencias de conectividad y equipos tecnológicos que tienen los y las estudiantes, ya que así como existen estudiantes que cuentan con conectividad y equipos de avanzada, existen otros estudiantes que tienen dificultades y problemas de conectividad, debido a que la señal de las diversas operadoras, no llega a sus recintos o comunidades o si llega, esta se encuentra en lugares incómodos y en la intemperie, en las que es muy difícil seguir de tres a cinco horas una teleconferencia, que exige centrarse en el dispositivo tecnológico. Por otro lado, otra de las dificultades que evidenció este contexto es que si bien hay estudiantes que tienen equipos tecnológicos, pero están desactualizados y en los que es imposible descargar las distintas y novedosas aplicaciones para desarrollar el aprendizaje interactivo, creativo y dinámico que se proponen para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se entiende que en el actual proceso formativo los infocentros o cafenet ubicados fuera de los entornos universitarios, así como en las distintas comunidades ha contribuido en la formación de los y

las estudiantes ya que han solventado las necesidades tecnológicas de los jóvenes educandos que responden a la meta de formarse para adquirir un título universitario.

Referentes teóricos

No existe el modelo virtual adecuado que se ajuste a todos los requerimientos que demandan los y las estudiantes en general. El reto de la educación actual consiste en recuperar el componte humano de la presencialidad y utilizar los sistemas virtuales como componentes o recursos que complementan la formación integral del estudiantado.

Sin lugar a dudas, los beneficios que aporta el sistema virtual son enriquecedores, en la medida en que permite acceder al estudiante a los diferentes sistemas de aprendizaje en todo el mundo. En la actualidad, internet es una herramienta imprescindible del aprendizaje, a través de sus diferentes canales garantiza el acceso al conocimiento de muchos colectivos que debido a factores espaciales o temporales es difícil que accedan al ejercicio de ese derecho humano como es el derecho a la educación.

Sin embargo, se deben integrar e innovar alternativas para que se pueda llegar a distintos destinarios que por diversos contextos se ven afectados por esas desigualdades. Se debe retomar el pensamiento de Paulo Freire (2004) quien destaca la importancia del acto de leer, es un proceso dialéctico que condensa la relación efectiva que debe haber entre conocimiento y la transformación del mundo; así como recuperar la relación entre el conocimiento y la transformación de nosotros. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al individuo tomar distancia para reflexionar desde diversos enfoques y desde allí, volver para transformarla y transformarse. El impulso de una lectura crítica permite que las personas establezcan el diálogo entre las acciones cotidianas, el trabajo que realizan sus manos y el trabajo de su cabeza y la interrelación entre teoría y práctica, mediante la reflexión crítica de la

práctica desarrollada generará los conocimientos necesarios para una formación profesional (Freire, 2004).

La teoría y la práctica se complementan en la vida de la persona, por esa razón es importante la combinación de lo personal y lo virtual, en el desarrollo del aprendizaje, el componente humano sensibiliza, trabaja la parte emocional, intelectual, para que dichos aprendizajes sean efectivos y globales es fundamental que el docente no se olvide que el contexto es un valioso y fundamental apoyo para generar una educación de calidad que en el actual momento sobredimensiona lo virtual.

Alternativas y propuestas

Las brechas de la conectividad y la falta de recursos tecnológicos pueden salvarse abriendo la mente a nuevas formas de hacer educación que hagan a los estudiantes conscientes de su voluntad y compromiso con sus carreras y a los docentes conscientes de la realidad educativa de sus estudiantes.

Se debe partir de una toma de conciencia y reflexión de las prácticas personales, el asumir el proyecto formativo que implica dedicación y el desarrollo de la pasión para poner lo mejor de sí.

Impulsar y fortalecer la investigación, la lectura metatextual que lleve a una comprensión más profunda de las principales propuestas y aportes de los diferentes autores contextualizados a la realidad de la localidad.

Identificar en las zonas y/o sector compañeros de camino con quien socializar y confrontar los distintos aprendizajes e identificar las principales necesidades de dicho sector.

Impulsar espacios para la aplicación del conocimiento, es decir que los estudiantes luego de la profundización de los diversos contenidos puedan evidenciar lo estudiado en la resolución de pro-

blemáticas o en el impulso de iniciativas que respondan a necesidades de la comunidad.

Generar nuevos escenarios educativos que lleven a superar la educación mecánica para dar pasos a redes de conocimientos que integren objetivos, problemáticas y respondan a las necesidades de la profesión en sintonía con las necesidades sociales.

Avanzar hacia una educación liberadora que lleve al estudiante a examinar propuestas teóricas, dialogar con los mejores expertos para incluirlas como parte de su proceso educativo.

Interrelacionar los aprendizajes para poder aprender de los demás, para elegir lo que les construye como personas y generar un entorno familiar y social que garantice la dignidad y la justicia.

Así mismo, las diferentes problemáticas relacionadas con las brechas causadas por la conectividad y la falta de recursos tecnológicos requieren que los docentes exploren la realidad de los estudiantes, por otro lado, que tengan un conocimiento de las mismas y hagan un discernimiento en la aplicación de aquellas que permitan la inclusión, la colaboración, la justicia, ya que apoyarse en las TIC debe llevar a reflexionar sobre la contribución de mejores entornos para el ser humano, para el cuidado y preservación de la naturaleza, y hacer énfasis en todo aquello que permita la reproducción de una vida digna.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI.

Educación en tiempos de pandemia: debate para un nuevo espacio de aprendizaje

Narcisa Jessenia Medranda Morales[1]

Carrera de Comunicación
https://orcid.org/0000-0002-8191-9849
nmedranda@ups.edu.ec

Roberto Sánchez Montoya[2]

Carrera de Comunicación
https://orcid.org/0000-0001-6903-6886
rsanchezm@ups.edu.ec

¿Qué decimos sobre educación online en tiempos de pandemia?, ¿qué posibilidades abrimos para una nueva forma de instrucción? Exponemos unas líneas generales del debate sobre educación online surgido a partir del distanciamiento social por CO-

1 Doctora en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Periodismo Investigativo, Datos y Visualización por la Universidad Internacional de la Rioja. También tiene una Maestría en Educación en la Universidad de León. Licenciada en Comunicación Social por Universidad Politécnica Salesiana. Directora de las Carreras de Comunicación y Diseño Multimedia de la UPS.

2 Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Comunicación por FLACSO-Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad San Martín de Porres, Perú. Profesor-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.

VID-19, en función de visualizar un nuevo espacio de aprendizaje en Latinoamérica.

A comienzos de 2020, el mundo fue sorprendido con la aparición de un nuevo virus, el SARS-CoV-2, y la consecuente expansión de la enfermedad que este produce: la COVID-19. El 11 de marzo, la rápida transmisión por diversos países más la cantidad de contagios que se sucedían aceleradamente llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar que estábamos ante una pandemia. Esto significa que todos los países del mundo debían diseñar sistemas de contención de acuerdo con orientaciones emanadas del organismo internacional.

Las indicaciones implicaban la información de la población en torno a la propagación de la enfermedad y los cuidados que las personas debían tomar individualmente, independientemente de las medidas de sus Estados. Así, una mezcla de restricciones impuestas por cada país a sus ciudadanos y una toma de conciencia sobre la responsabilidad que cada quien tiene en el cuidado de la salud, llevaron a una medida inédita: el distanciamiento social.

En varios países de Latinoamérica, se declaró cuarentena, es decir, aislamiento de las personas para evitar contagio. El resultado fue la paralización o el cambio de dinámica en las actividades sociales. Las instituciones educativas cerraron sus puertas para proteger tanto a los estudiantes como a los trabajadores. ¿Esto significó que se detuvo la formación de los niños y jóvenes?[3] La respuesta tiene diferentes matices dependiendo el contexto de cada caso. Sin embargo, en la mayoría de los casos, significó la repentina implementación de uno de los más grandes desafíos que han enfrentado los docentes en los últimos tiempos: la formación en línea. Pero no solo los maestros,

3 Una interesante descripción de las primeras implicancias en los jóvenes ecuatorianos se puede apreciar en el ensayo “Gestión estatal de la emergencia sanitaria en Ecuador: Implicaciones para la condición infanto-juvenil” (Unda et al, 2021).

profesores, directivos de las instituciones han tenido que vérselas con una nueva realidad. Los estudiantes cargan en sus haberes esta crucial conmoción, igualmente las familias.

La probabilidad de no regresar en el corto y mediano plazo a la modalidad educativa presencial resultó certera. La extensión de la pandemia ha hecho que consideremos el largo plazo para retomar una "vuelta a clases". Obviamente, la primera y única posibilidad de continuar los procesos de formación estuvo en la educación online; el modelo viable fue 100 % a distancia (Sangrá, 2020). De tal modo, es perentorio reflexionar sobre las diversas visiones e implicaciones que esta dimensión presenta a los diseñadores de políticas públicas, los directivos de instituciones educativas, docentes, padres y madres y responsables de los y las jóvenes, y, sin ninguna duda, los y las estudiantes.

El debate que se ha construido en los casi dos años de confinamiento ha sido muy fructífero, pues plantea los problemas y oportunidades de la educación online, sin dejar de lado cuestiones pendientes que no pueden abandonarse.

Inequidad, educación y tecnología

El primer punto del debate es, justamente, una vieja y ahora renovada dificultad: la inequidad en el acceso a la educación, la cual se enmarca dentro de la inequidad en el acceso a la tecnología. Este es un problema de larga data, sobre el cual se han realizado análisis, elaborado propuestas e, incluso, legislado, pero se mantienen las desigualdades por razones de género, económicas, geográficas, etc. El caso es que las disparidades educativas se han exacerbado con la pandemia (Unesco, 2020). No todos tienen las mismas oportunidades para asumir las exigencias que la educación online supone.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo, mientras que en Latinoamérica el 80 % de estudiantes de sectores más favorecidos tiene acceso a material tecnológico, menos del 30 % de las familias

más vulnerables tiene acceso a computadoras. Por esta razón, se han implementado en varios países modalidades alternativas, como clases por televisión, radio o entrega de materiales impresos. Está por evaluarse la eficacia de estas medidas en la continuidad escolar.

Otro punto de discusión es si las instituciones educativas estaban preparadas, o se han preparado en el camino, para la educación a distancia en lo que respecta al equipamiento tecnológico que deben disponer para sus estudiantes, docentes y cuerpos directivos. Ciertamente, la necesidad de dispositivos, acceso a internet, técnicos especializados para instalación, funcionamiento y mantenimiento, al lado de la mejora continua y la rápida obsolescencia de la industria tecnológica hace que a las escuelas se les dificulte presupuestariamente la puesta al día (Jara, 2015).

A lo anterior se suma que muchas instituciones no cuentan con una perspectiva pedagógica que les permita dimensionar la importancia y complejidad de la educación a distancia. En el mes de octubre de 2020, el rector de la Universidad de Barcelona declaraba que la institución es presencial y no está preparada para "el resto"; pero no todos los integrantes de la institución tuvieron la misma percepción, al contrario, se sostiene que, si hay dedicación, sí se cuenta con la capacidad para la enseñanza remota (Fuerte, 2020). Este es uno de los puntos más controvertidos del debate, hay una bipolaridad sobre la idea de posibilidad real de asumir el reto en medio de la contingencia.

También entra en el debate la reflexión de y sobre los estudiantes. Se tiene la idea de que los jóvenes son nativos digitales. De hecho, el uso de dispositivos electrónicos es natural en la mayoría de ellos. Dedican gran parte del tiempo a conectarse con sus coetáneos, a estar activos en las redes y a recibir y suministrar información. A pesar de esto surge la duda de si están dispuestos y preparados para asumir toda la complejidad de un proceso de aprendizaje sin las condiciones a las que los ha acostumbrado el sistema educativo tradicional. Es preciso analizar metódicamente si tienen disposición para

trasladar sus posibilidades y habilidades tecnológicas al aprendizaje formal online.

La adaptación a la modalidad de educación a distancia virtual no es el único aspecto que ha influido en la adaptación de los niños y jóvenes. Pérez y Moreno (2021) señalan con sensible preocupación los factores que han tenido que enfrentar los estudiantes, más allá de las dificultades tecnológicas y de conectividad. Apuntan el aislamiento, las restricciones, la pérdida de libertad y el miedo y la incertidumbre, factores que resultaron de las medidas obligatorias de bioseguridad.

El aislamiento trastoca los procesos de socialización, base del aprendizaje de valores, actitudes e inserción en el orden social. El hecho de que la única posibilidad de comunicación sea a través de las redes digitales más las restricciones para salir, transitar, reunirse, etc., produjeron esa pérdida de libertad que señalan Pérez y Moreno (2020), aunque el encierro haya sido aceptado como medida de seguridad y no como castigo. Certeramente estos docentes consideran que todos estos elementos, más el miedo al contagio y a no tener la asistencia necesaria en caso de necesidad, afecta la salud mental de los estudiantes y, en consecuencia, sus procesos de formación.

Un punto muy relevante en discusión se refiere a la capacitación y dotación de los docentes. Por un lado, se plantea que no tienen la formación suficiente ni están equipados para la educación a distancia, además de que la pandemia “ha menoscabado la moral, la motivación y los medios de vida de los docentes” (Unesco, 2020, p. 5). El 83 % de los maestros de primaria y el 84 % de los de secundaria en Latinoamérica no cuentan con las herramientas necesarias (Delgado, 2020). Una encuesta aplicada a más de 800 profesores universitarios indica que tres de cada cuatro docentes no se consideran capacitados para incorporar las nuevas tecnologías digitales (Arias et al., 2020).

Sin embargo, se observa que la vocación llevó a los docentes a ganarle la batalla a la COVID-19. Se hacen responsables de culminar

los ciclos escolares y atender a sus estudiantes con los recursos y la formación que tienen disponible. Esto es muestra de que la posibilidad de la educación online cuenta con una voluntad a disposición y de que los docentes son dueños de una competencia adaptativa importante. Aunque resulta ciertamente admirable la actitud de los docentes, Dos Santos et al. (2020) plantean que es necesario revisar la incidencia que pudo y puede estar teniendo el teletrabajo en la salud de estos profesionales.

El hogar del docente, profesional subpagado en la región, probablemente no puede devenir en un ambiente cómodo y adecuado para el teletrabajo. El maestro debe atender diversos aspectos al estar en casa, como presencia de personas no relacionadas con el trabajo docente, probablemente también sujetas a teletrabajo o estudio a distancia, trabajo doméstico, cuadro que se agrava en el caso de maestras y profesoras. Hay que tomar en cuenta que también sufre el aislamiento y la distancia social. Todo esto, según Dos Santos et al. (2020) puede estar causando malestar emocional. Es necesario que tanto los sistemas educativos como los sistemas de salud nacionales atiendan este escenario.

Tomando en cuenta que la profesión pedagógica está altamente feminizada, es importante incluir en el debate el impacto que tiene para las maestras y profesoras el tener que trasladar a sus hogares el trabajo docente, el cual se ha estado combinando con el cuidado de personas que ya no son asistidas por mecanismos sociales, y con el trabajo doméstico (Gluz et al., 2021). Del mismo modo, son las mujeres las que generalmente atienden los requerimientos de "educación en casa" de sus hijos e hijas, lo que aumenta considerablemente su carga de trabajo. Ambos casos presentados en tiempos de COVID-19 develan la profunda desigualdad de género.

Como afirma de Araújo Sousa et al. (2021), la repentina entrada de todos los componentes del sistema educativo a la modalidad en línea hizo que la escuela se situara en la red; el lugar de encuentro, el intercambio de saberes e información, la relación profesores

y estudiantes, en las computadoras o celulares; y el salón de clase, en los espacios de la casa. Muchas familias, sin tiempo de acompañar a sus hijos en la vida escolar, antes de la pandemia, se ven ahora en la necesidad de monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje, sin estar preparadas para ello, lo que despertó preocupaciones de índole emocional.

En el caso de la educación rural, la relación formación escolar y familia no es inusitada. Annesi y Acosta (2021) nos cuentan que los docentes rurales han desarrollado un elevado grado de comunicación con los hogares, lo que les hace conocer los rasgos de los alumnos y sus familias para la planificación escolar. Además, están acostumbrados a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica por contingencia, de manera que no les tomó de sorpresa el tener que transformar las actividades educativas por la aparición de la pandemia. Una de las dificultades de la educación rural en tiempos de COVID-19 es el acceso a internet. Según el Banco Interamericano de Desarrollo, menos de la mitad de los estudiantes en zonas rurales tiene acceso en sus hogares.

Una estrategia de continuidad pedagógica ejemplar fue la llevada a cabo por el profesor Ramón Maje, en Pitalito-Colombia, una comunidad rural cuyo medio de sustento económico está en la producción de café. El profesor, junto a un grupo de trabajo estudiantil, recorrió hasta 20 kilómetros diarios en su bicicleta particular para hacer llegar los materiales de instrucción a los hogares de los estudiantes que no disponían de los recursos tecnológicos necesarios para continuar las actividades de formación durante la pandemia.

La educación superior merece mención aparte, por la responsabilidad que ella ha asumido o debe asumir como productora de conocimientos útiles para la formulación y resolución de los problemas sociales y, particularmente, de los países a los que pertenecen. Las actividades de docencia, investigación y extensión se dirigen a la formación de nuevos talentos, a la generación de conocimientos e innovaciones, y a la vinculación beneficiosa con los sectores pro-

ductivos, gubernamentales y comunitarios. Asuntos políticos, sociales, económicos, culturales y de salud son de interés irrenunciable de las universidades.

En lo que se refiere al ámbito de la salud, la pandemia por COVID-19 impone un gran reto al sector de educación superior. Es de indudable complejidad el desafío, en tanto que las universidades, como instituciones educativas, debieron acatar las medidas de bioseguridad implantadas por los gobiernos, suspender las actividades presenciales y atender el llamado al teletrabajo. La formación de profesionales de la salud se vio afectada en un momento en que el mundo entero más requería y requiere de ellos. Al lado de esto, las urgentes investigaciones epidemiológicas, la atención de un gran contingente de pacientes de COVID-19 en los hospitales universitarios, la actividad de sus laboratorios de pruebas y control se ven amenazados por unas circunstancias que pudieran sobrepasarlos.

En mayo de 2020, rectores de algunas universidades de América Latina se reunieron bajo la égida del Banco Interamericano de Desarrollo con el fin de discutir la dinámica de estas instituciones ante la pandemia. Ciertamente no son similares las condiciones de las universidades en toda la región; sin embargo, ante el desafío de adoptar la modalidad de educación online, la reunión constató tendencias generales, como deficiencias en las normativas y legalidad de la evaluación del rendimiento estudiantil, la reducción de la capacidad de investigación o los desajustes presupuestarios.

El debate actual sobre la educación a distancia ha llevado a observar algunos errores que es necesario superar. Uno de los más señalados es que se ha trasladado la mecánica de las clases presenciales al entorno virtual (Delgado, 2020). El simple uso de ciertas tecnologías para mantener el distanciamiento social no es educación en línea; no se trata simplemente de facilitar acceso a contenidos (Sangrá, 2020). Podemos tener toda la tecnología necesaria y al lado de ello desconocer lo que es la educación online.

Las concepciones pedagógicas y las prácticas que de estas derivan con respecto a los diseños curriculares y la didáctica es muy anterior al surgimiento de la pandemia y la obligatoriedad de abandonar temporalmente el espacio físico de la escolaridad. Hemos asistido a una enorme cantidad de reuniones académicas (congresos, seminarios, jornadas simposios, encuentros) con el fin de que los investigadores en ciencias pedagógicas transmitan sus propuestas sobre la necesidad de superar los tradicionales métodos de enseñanza y entender la complejidad del sujeto discente en el mundo de hoy en veloz transformación.

Profundas reflexiones y rigurosas investigaciones han animado una voluntad para la renovación de los enfoques, métodos y metodologías en los procesos de enseñanza aprendizaje. Con la pandemia por COVID-19, en el ámbito educativo el hoy es más hoy, y la transformación se hace vertiginosa y más urgente que nunca. Así que la introducción de las tecnologías a los procesos educativos no consiste en trasladar la modalidad presencial a la virtual, sino de ver otras maneras de encarar el hecho pedagógico, de repensar el currículo, la configuración de las competencias, las estrategias y recursos didácticos, los sistemas e instrumentos de evaluación.

También es errado responsabilizar a los docentes de esa falsa instrucción a distancia y, en consecuencia, desvalorarlos. Maestros sin titulación pedagógica, con escasos medios de vida o formados en tiempos en que el desarrollo tecnológico no había alcanzado el vértigo actual, necesitan de acompañamiento y posibilidades reales para escalar. Ellos precisan ponerse al día en el uso de herramientas que deben tener a su disposición, y recibir formación pedagógica especial en educación online. En esto, las instituciones y los gobiernos tienen gran responsabilidad.

Ante el debate y los errores, lo que planteamos en este artículo es que la COVID-19, el confinamiento y distanciamiento social que ha implicado se deben convertir en un nuevo espacio de aprendizaje. Los docentes estamos acostumbrados a "enseñar". Ahora nos toca

aprender. Es probable que no todos estemos formados para asumir a plenitud la educación en línea. En tecnologías de la información y la comunicación todo avanza tan rápidamente que debemos tomar para nosotros mismas esas estrategias de enseñanza que tan útiles y eficaces nos parecieron con nuestros estudiantes.

Este reto nos plantea nuevas formas de establecer la relación con nuestros alumnos. La distancia que supone la educación a distancia no es solo física, también hay una distancia psicológica que puede conducir a una brecha de comunicación, la cual se puede cerrar en las actividades sincrónicas al entablar un diálogo entre docente y estudiantes (Meinecke, 2020). Es importante conocer la situación anímica, la condición cognitiva, los recursos y herramientas tecnológicas con las que estos cuentan. El grado de interacción distingue la buena praxis educativa online (Sangrá, 2020).

También está el asunto de la confianza, sobre todo al momento de evaluar. En algunas experiencias de enseñanza remota, los docentes han hecho uso de sistemas de monitoreo y pruebas estandarizadas en línea, con lo que se plantea el problema del irrespeto a la privacidad de los estudiantes (García-Bullé, 2020). La relación con los estudiantes debe generar un ambiente de confianza y búsqueda de autenticidad. El riesgo del fraude lo corremos incluso en la educación tradicional presencial, y él es consecuencia en mayor medida de incorrectas estrategias de enseñanza y evaluación.

La educación online se orienta hacia nuevas formas de encarar la práctica docente, la didáctica de nuestras asignaturas. Muy certeramente afirma Delgado que:

> Se requiere incluir actividades asincrónicas y sincrónicas, repensar los tiempos de clase, las actividades a realizar y la evaluación. El maestro tiene que ser flexible y reconocer que la estructura controlada de una escuela no se puede replicar en línea (Delgado, 2020, párr.7).

Ya hablamos de diseño tecnopedagógico: lo electrónico media y da forma al proceso de enseñanza-aprendizaje (Maina, 2020). Sin

embargo, esto no debe llevarnos a considerar que son las herramientas tecnológicas las que definen un alto nivel de calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ciertamente, que el docente sea competente digital abre un gran abanico de posibilidades, pero eso debe asumirse con "una mirada crítica hacia las tecnologías" (Romeu, 2020, p. 122).

Inequidad, educación y tecnología

Un reto para los docentes, al desplegar su praxis educativa sobre la base de las tecnologías de la información y la comunicación, de todos sus dispositivos, plataformas, aplicaciones, etc. es entender, aceptar y respetar la autonomía del estudiante, repensar los términos de disciplina y reorientar la corresponsabilidad. Pero también un gran desafío es asumirse a sí mismo como ser independiente, crítico, no alienado por las atractivas novedades tecnológicas, sino hacer que primen sus fortalezas pedagógicas.

Y la última pregunta: ¿qué haremos ante la posibilidad cada vez más cercana, de la "vuelta a clases"? ¿Qué significará para docentes y estudiantes el vernos cara a cara nuevamente? ¿Pasaremos por un nuevo, drástico e intenso proceso de adaptación? ¿Cómo encarar el problema de la deserción que con mucha probabilidad se debe haber exacerbado? ¿Qué maneras tendremos de encarar el retroceso en el proceso de desarrollo cognitivo, de adquisición de conocimientos y de solidificación de competencias de nuestros estudiantes?

No podemos morir en el intento. Tomamos la modalidad online por fuerza, con voluntad, con el compromiso nunca debilitado con nuestros estudiantes, nuestras comunidades, nuestras naciones y nuestra profesión. Ciertamente, no teníamos la fortaleza para un absoluto éxito en su implementación. Pero ahora los docentes debemos mantener el curso, valorar la experiencia y robustecer nuestra capacidad para asumir el irreversible proceso de introducción del uso de las tecnologías de comunicación e información en educación.

Lo que ya sabíamos se hizo más que evidente: urge renovar los métodos de enseñanza. Nadie pondrá en duda que un nuevo modelo está surgiendo. Se habla de educación pospandemia; mientras acordamos cuáles son sus aristas definitivas, podemos convenir que la tecnología de punta entra al aula para relacionarse amistosamente con el pizarrón y los pupitres. La modalidad virtual convivirá con la modalidad presencial. *Blended-learning, b-learning* o, mejor en nuestro idioma, enseñanza híbrida parece ser una modalidad que puede aprovechar lo más ventajoso de la educación presencial y la educación virtual.

No cabe duda de que, en cada escuela, universidad, instituto, jardín de infantes, se redoblarán las medidas de bioseguridad. En las listas de útiles escolares no faltarán el tapabocas y el material sanitizante. Las instituciones educativas tomarán previsiones en cuanto a seguimiento y control de contactos, entradas seguras, desinfección de estructuras y recursos. Los avances en materia de vacunación señalan una posibilidad de seguridad sanitaria considerable. Los gobiernos de los países latinoamericanos hacen esfuerzos inusitados para alcanzar altas tazas de vacunación de su población, específicamente de la escolar, tanto estudiantes como docentes.

Un reto enorme para la educación pospandemia es lograr las formas de recuperar el retroceso o, en el mejor de los casos, el punto de avance en materia de desarrollo cognitivo y aprendizaje significativo. Será necesaria la constitución de programas de apoyo acompañados de revisiones curriculares, transformación de materiales instruccionales, nuevas maneras de relación entre facilitadores y discentes.

En este sentido, también se vuelve perentorio el reintegro de una cantidad significativa de estudiantes. Cerca de 1500 millones dejaron de asistir a la escuela y existe la amenaza de que abandonen 1.2 millones más (Cruz, 2021). No se trata de hacer un llamado a todos para el regreso, porque no todos tienen las mismas condiciones. Se trata de que nos animemos a considerar de una vez por todas lo que ya sabemos y colocamos como primer punto de debate: la inequidad en el sistema educativo de nuestros países. Como dice el mismo Cruz,

busquemos una accesibilidad técnica al lado de una accesibilidad comprensiva de las diferencias del estudiantado y de la vulnerabilidad de muchos de los niños, las niñas y jóvenes de nuestros países.

En definitiva, es necesario plantearnos interrogantes sobre el nuevo rol que tenemos los docentes, qué nuevo espacio crearemos para nuestro propio aprendizaje, cómo reeducarnos para adecuar nuestra praxis pedagógica a un mundo que, con COVID-19 o liberado de ello, está marcado por la brecha educativa y tecnológica.

Referencias bibliográficas

Annessi, G., & Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 43-59. https://bit.ly/2YZT3Yi

Araújo de Sousa Alves, L., da Costa Sousa Martins, A., & Alves de Moura, A. (2021). Desafios e aprendizados com o ensino remoto por profesores da educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 61-78. https://bit.ly/3nsOv

Arias, E., Escamilla, J., López A., & Peña L. (2020, 20 de junio). *¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina?* Observatorio de Innovación Educativa. https://bit.ly/3DvyOAB

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación superior en tiempos de Covid-19.* Banco Interamericano de Desarrollo, Universia, Santander. https://bit.ly/2Z5Wkpa

Cruz Vadillo, R. (2021). Educación pospandemia: reflexionar sobre la apertura de las escuelas a partir del principio de inclusividad eee. UPRESS. UPRAEP https://bit.ly/3HyKtRQ

Delgado, P. (2020, 27 de octubre). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea.* Observatorio de Innovación Educativa. https://bit.ly/3wYMaTM

Dos Santos Santiago Ribeiro, M., Scorsolini-Comin, F., de Cassia de Marchi Barcellos Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería, 29*(3). https://bit.ly/30zo5qn

Fuerte, K. (2020, 27 de octubre). *Presencialidad vs. Virtualidad*. Observatorio de Innovación Educativa. https://bit.ly/3csoSw4

García-Bullé, S. (2020, 30 de octubre). *Evaluación y monitoreo: ¿cuánto es demasiado?* Observatorio de Innovación Educativa. https://bit.ly/3x4gtsi

Gluz, N., Ochoa, M., Cáceres, V. Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 27-42. https://bit.ly/30BRNuS

Jara, I. (2015). *Infraestructura digital para educación: avances y desafíos para Latinoamérica*. Cuadernos Siteal. https://bit.ly/3oJCbxM

Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En Albert Sangrà (Coord.), Badía, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guárdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J., Romero, M., Romeu, T., *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 81-98). UOC.

Meinecke, M. (2020, 20 de abril). *¿Cómo hacer una clase online en vivo efectiva y sin complicaciones?* Observatorio de Innovación Educativa. https://bit.ly/30AHyqS

Pérez Mora, R., & Moreno Arellano, C. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 147-169. https://bit.ly/3FwOF2q

Romeu, T. (2020). Cinco estrategias clave para la docencia en línea. En Albert Sangrà (Coord.), Badía, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guárdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J., Romero, M., Romeu, T., *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 119-132). UOC.

Sangrá, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En Albert Sangrà (Coord.), Badía, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guárdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J., Romero, M., Romeu, T., *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 27-44). UOC.

Unesco, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. (2020). Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020. *Unesdoc Biblioteca Digital*. https://bit.ly/3crkfSX

Realidades educativas en la pandemia: dos relatos

Patricia Sofía Villagómez Rodríguez[1]
Carrera Comunicación
https://orcid.org/0000-0002-9261-7977
pvillagomez@ups.edu.ec

Introducción

Las maneras de responder a la pregunta sobre ¿cómo educar?, en el contexto de la pandemia, han sido tan variadas y diversas como lo son las múltiples realidades, las instituciones educativas en todo el mundo cerraron sus puertas en marzo de 2020 desafiando a los propios sistemas educativos en cuanto al establecimiento de mecanismos que faciliten el aprendizaje remoto y por tanto este no se vea interrumpido (Unesco, 2020).

---

1 Magíster en Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar, Especialista superior en nuevas tecnologías de información y comunicación por la misma universidad, cuenta con un Diplomado en Habilidades Gerenciales por el Tecnológico de Monterrey así como un Diplomado Gestión de Recursos Humanos otorgado por el IDE y una especialización en Medios y Política otorgado por CLACSO. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Politécnica Salesiana. Docente en la Universidad Politécnica Salesiana, miembro del Grupo de Investigación de la Comunicación (GIC 1), cuenta con investigaciones publicadas relacionadas con el estudio de los medios de comunicación, la interculturalidad y el desarrollo

Algunos países realizaron cambios más profundos que otros, en relación con la situación de estudiantes, docentes, las soluciones tecnológicas y los sistemas educativos (Unesco, 2020). En el caso de Ecuador, la brecha digital se ha puesto de manifiesto de manera más abrumadora, aunque no ha sido la única dificultad que se ha debido enfrentar.

La respuesta de la Universidad Politécnica Salesiana fue inmediata, con un ambiente virtual de aprendizaje cooperativo, que ha sido concebido como un puente entre estudiantes y docentes para facilitar el diálogo asincrónico, desde hace algunos años atrás existe una familiaridad con dicho espacio, aunque su uso empieza a ser ahora más extendido y es acompañado de plataformas de comunicación síncrona.

En el Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo (AVAC) se plasman los esfuerzos que estudiantes y docentes hacen para que el aprendizaje no se interrumpa. Sin embargo, la realidad socio-económica de algunos de los estudiantes no garantiza el acceso regular y continuo a dicho espacio puesto que las condiciones familiares y económicas son diversas. Es entonces cuando las preguntas agitan (Suárez-Guerrero et al., 2020) y urge incorporar una serie de acciones que favorezcan el proceso educativo, llevándonos a reflexionar más sobre el *cómo* que con el *con qué* enseñar.

Este es el relato de dos estudiantes que en condiciones diferentes asumen el desafío de continuar con su aprendizaje y participar activamente de su proceso formativo de manera continua, este relato se ha construido sobre la base de dos entrevistas profundas.

Desarrollo

Soledad es estudiante de 8vo semestre, la pandemia ha provocado que espacios como el ambiente familiar sean compartidos nuevamente con sus padres. Al inicio de la pandemia, una de las principales emociones que sentía estaba relacionada con los temores, la ansiedad y la depresión, por lo que las conexiones a clases eran sin cámara puesto que lloraba mucho, relata Soledad.

Uno de los aspectos más complejos radica en la situación emocional, señala que lo más complicado de este tiempo ha sido el convivir con uno mismo, el conocerse de manera más profunda. Al inicio no salía puesto que su padre tiene más de 60 años y temen por su salud, su familia está integrada por su padre, su madre y ella; aunque sus mascotas también forman parte de este núcleo afectivo.

Sobre la formación universitaria rescata que académicamente le ha ido mucho mejor, ha alcanzado inclusive un mejor promedio, para ello debió organizar una rutina de actividades y un horario con las acciones que hace cada día. No tiene dificultad para conectarse a clases y dedicar su tiempo al estudio, aunque al momento está trabajando desde casa.

Está segura de que la universidad no será la misma pues los estudiantes han aprendido que se debe poner mucho empeño para aprender; por otro lado, recoge que las formas de enseñar también deben ser más dinámicas e interactivas pues las formas de aprender también han cambiado.

Byron vive solo, desde que tiene 12 años, no conoce a su padre y la relación con su madre ha sido muy escasa, su núcleo familiar está compuesto por él y su abuela materna, pero viven en ciudades diferentes y durante este tiempo no han podido verse. Él cuenta con una beca del 100 % que le ha permitido continuar con sus estudios por lo que para sostenerse se dedica a la venta informal de golosinas y mascarillas, sobre todo al inicio de la pandemia. Byron está cursando 6to semestre.

Como él señala en la entrevista, entrar a la universidad fue un sueño, estudió en un colegio fiscal en Latacunga en el que pese a tener materiales disponibles no eran utilizados por los estudiantes. Cuando ingresó a la universidad se sorprendió de todas las oportunidades con las que cuenta para poder estudiar. Aunque reconoce que "en ciertas cosas la U no es perfecta" resalta las formas en que los profesores se han ideado para enseñar y ser una guía.

Los medios de acceso a la tecnología han sido muy complejos, ha debido buscar redes abiertas de wifi en restaurantes o en zonas públicas, esto en determinados momentos le ha llevado a rendirse, pero recupera el aliento y continua pues es artífice de su formación como persona y como estudiante.

Ambos coinciden en manifestar que una de las actividades que extrañan más es compartir el espacio universitario, reírse y asistir a las clases prácticas. Soledad manifiesta que con su grupo de amigos han organizado reuniones por zoom para mantener sus lazos amistosos vivos y precisa que inclusive estos se han reforzado en estos meses. Para Byron esto ha sido más complicado pues no tiene condiciones de acceso a internet permanentes.

En cuanto a las clases virtuales, Byron reconoce que a todos "nos cogió de golpe todo" y que ha visto que los profesores ponen un video corto, juegos en el zoom, hacen encuestas, todo se volvió más didáctico virtualmente. Finalmente, él piensa que "a todos no ha dejado una experiencia muy grande la pandemia, ojalá los chicos valoren más ir a la universidad, se vendrán cosas muy buenas, a pesar de que pasen cosas malas".

Conclusiones

Las preguntas agitan, señalaba líneas más arriba, y por supuesto, no hemos hecho más que cuestionar de manera permanente las prácticas educativas y sociales en las que nos veíamos inmersos, los relatos presentados revelan el impacto social, anímico y educativo que la pandemia ha causado en los jóvenes universitarios. Corresponde ahora pensar en el cómo, el con qué, aun cuando no está resuelto totalmente contempla ahora más certezas.

¿Cómo hacer para que esta interconexión de múltiples pantallas permita que nos miremos, que nos reconozcamos? ¿Cómo hacer para que el encuentro con uno mismo nos acerque a lo que somos?, ¿cómo fortalecer el aprendizaje fuera del aula? Se propone tres ejes

de intervención, en base los aportes de Pardo (2020), en la experiencia Outliers School.

- Pensar la educación desde las inteligencias múltiples.
- Proponer *lab* de carácter dual.
- Recuperar el sentido comunitario del éxito.

Estas nuevas formas de hacer serán justamente las que nos conduzcan a la nueva Universidad, la estamos construyendo desde ahora con prácticas que permitan que en situaciones adversas otras Soledad y otros Byron sostengan sus procesos de aprendizaje y abracen sus sueños con más fuerza.

Referencias bibliográficas

Pardo Kuklinski, H. (2020) Protopia. *La contribución de Outliers School a la evolución de la cultura digital, la educación y los medios en Iberoamérica.* Outliers School. https://bit.ly/3qR9ZvQ

Suárez-Guerrero, C., & Rivera Vargas, P., & Rebour, M. (2020). *Repensar la educación en tiempos de COVID-19.* Diario de la Educación. https://bit.ly/3qUt683

UNESCO (2020). COVID-19 response-remote learning strategy. Remote learning strategy as a key element in ensuring continued learning. https://bit.ly/30zHqI0

Retos y posibilidades de aprendizajes mediados por una plataforma digital en la educación superior

María Elena Ortiz Espinoza[1]

Carrera de Educación

https://orcid.org/0000-0002-8778-9512

mortize@ups.edu.ec

El trabajo muestra, a manera de reflexión, algunos aprendizajes, temores, e incertezas que acompañaron el desarrollo de la docencia durante los primeros meses de pandemia. En esta travesía por mares nunca navegados, pude apertrecharme de dos elementos. El primero, a manera de timón, repensar la profesión, y el cómo generar aprendizajes para avanzar en medio de la zozobra e ir reaprendiendo y reconfigurando el ejercicio profesional como docente universitaria. El segundo, a manera de balsa para mantenerme a flote disfrutar de la "nueva" entrada y titubeo.

Y esta experiencia, la relataré a continuación.

El 13 de marzo de 2020 será una fecha que quedará grabada en nuestra mente por muchos años. En Ecuador se decretó el cierre

---

1 Docente-Investigadora Universidad Politécnica Salesiana carreras de Educación Inicial, Educación Básica, Filosofía. Coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas.

de actividades educativas, recreacionales, de servicios, etc. a causa del contagio por COVID-19. Por primera vez como humanidad, sabríamos lo que era estar en cuarentena.

Varias cosas pasaron por mi mente y corazón. Lo primero fue que la humanidad ya había vivido pandemias, pero no en este siglo, por tanto, no era la primera vez. Claro que las condiciones eran completamente diferentes: la medicina, los avances superaban a lo que se conocía en la edad media o inicios del siglo XX y eso me dio cierta tranquilidad. También pensaba: ¿Cómo llegamos a este punto? ¿Qué iba a pasar? Pero la idea de que sería pasajero me tranquilizaba aún más. Pero el tiempo se alargó, y ya llevamos más de un año desde que tuvimos que quedarnos en casa.

La pandemia causada por la COVID-19 modificó las bases sobre las cuales se construyó la educación moderna y, en mi papel de profesional de la educación, no podía, ni debía quedarme paralizada, por el contrario, debía asumir riesgos, buscar soluciones y, sin nunca haberlo pensado, volver a la fase inicial del mi ejercicio profesional. En esos momentos iniciales, dos cambios importantes pude avizorar. El primero, el tiempo-espacio: de todos aprendiendo al mismo tiempo en el mismo lugar se pasó a todos al mismo tiempo conectados, pero en diferentes lugares (la casa). El segundo, de la presencia omnipresente del docente como agente de mediación al acompañamiento remoto mediado por una plataforma digital (Zoom, Teams, etc.).

Intentando reconfigurar mi trabajo docente recordé que en la literatura sobre formación docente en la década de los 80 del siglo pasado se colocó la necesidad de que las y los docentes se vean a sí mismos como profesionales de la educación y no como artesanos o técnicos. Este cambio puso en el tapete que profesoras/es tomen decisiones en los todos los aspectos relacionados con la docencia, avizoren problemas que se puedan presentar, busquen soluciones, además, reflexionen sobre aquello que se hizo y así generar procesos de mejora continua. Aquello me fue dando certeza de lo que debía hacer.

Otro aspecto que también durante esa década fue un aporte decisivo en la docencia como profesión fue sobre el ciclo profesional que atravesaban las y los docentes. Huberman (1990) identificó cinco fases: entrada, titubeo; estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico; diversificación, "activismo", replanteamiento; serenidad, distanciamiento afectivo, conservadurismo; ruptura serena o amarga. En su investigación llegó a la conclusión que todos los y las docentes, sin excepción, pasamos por estas fases, aunque los tiempos varían de profesor a profesor. En qué fase del ciclo profesional me encontraba. Parecía cosa del pasado muy cercano. Sabía que recomenzaba mi entrada y titubeo.

Con respecto a las clases, dos semanas después de ese decreto, comenzamos el periodo 56,[2] tal como estaba planificado en el calendario académico. Iniciar mis clases, utilizando una plataforma digital en ningún momento me generó angustia o cuestionamiento, pues como universidad teníamos amplia experiencia utilizando apoyos con la plataforma Moodle tanto para la educación presencial, distancia y educación virtual en posgrados. Sin embargo, era una nueva experiencia y tuve que ir superando varios retos, pues terminé el periodo 55 como profesora presencial y el 56 lo comenzaba como profesora que daría clases por medio de la plataforma digital Zoom.

El primer reto, familiarizarme con el programa ya que había escuchado, pero nunca lo había usado. Al poco tiempo me di cuenta de que ofrecía posibilidades, las cuales las fui descubriendo en el camino: formar grupos, compartir pantalla, trabajar de forma conjunta con google drive e ir compartiendo la pantalla, entrar y salir de los grupos, corregir a medida que iban trabajando. Cada función del programa sentí que me abría el camino para intentar llegar a los/as estudiantes y convertir la clase en una experiencia de aprendizaje.

2 El periodo académico es el espacio en el cual se desarrollan las actividades educativas. Va de septiembre a febrero y de marzo a agosto. En 2020 cuando se escribió el artículo, se estaba desarrollando el periodo 57.

El segundo reto fue buscar formas de lograr una cercanía a pesar de la distancia ¿Cómo lo iba a logar? Pues, por más de treinta años había dado clases de forma presencial: día tras día, semana tras semana, semestre tras semestre, año tras año. Por supuesto que había sido estudiante y profesora de educación a distancia, semipresencial y virtual. Pero de repente, sin previo aviso, no podía estar y ver a mis estudiantes, sus caras, sus expresiones, sus actitudes.

Y, como lo más sencillo siempre es lo más fácil, decidí iniciar mis clases preguntando ¿Cómo les va? ¿Cómo están? ¿Alguna novedad? Poco a poco las y los estudiantes se fueron abriendo y comenzaron a compartir, especialmente si un familiar se contagiaba. Cuando escuchaba en sus relatos cierto grado de angustia intentaba dar una palabra de aliento. Destinar de quince a veinte minutos de cada clase para dialogar sobre diversas situaciones por la que estaban atravesando ellas/os y/o sus familiares, sobre la situación educativa del país, el virus, los contagios, e incluso aventurar formas nuevas de educar por medio del computador, considero fue una decisión acertada en ese periodo ya que permitió acercarme mucho más, que en situaciones de presencialidad.

El tercer reto fue cómo sistematizar y registrar cada uno de los temas que abordo en las clases, pues mi "amado" y siempre útil pizarrón, en el cual borroneaba las ideas centrales y me había apoyado por tanto tiempo, tampoco lo tenía. Durante los años de ejercicio de la docencia fui reacia al uso de presentaciones utilizando Power Point u otro medio. Siempre consideré al pizarrón un excelente apoyo para desarrollar mis clases.

El cuarto reto fue superar la angustia. En las primeras clases por medio del Zoom, me desesperaba, no sabía como desarrollar mis clases: no podía convertirla en conferencia magistral; debía seguir siendo una clase: con un inicio, un desarrollo, un cierre, con recursos, con evaluación. Así que un día un tanto desesperada y preocupada, decidí abrir un archivo de Word en blanco, compartir y utilizarlo como pizarrón. Desde ese momento se ha convertido en

el recurso para registrar las ideas principales que quiero enfatizar, el cual es inmediatamente subido al AVAC como material de ayuda para recordar lo que se trató en cada tema. A ese documento que lo voy produciendo a medida que se desarrolla la clase, lo he llamado “material de apoyo clases”.

El quinto reto y el más fuerte de superar fue dar clases mirando a una cámara a un conjunto de recuadros: algunos con fotos, otros sin fotos, otros con nombres, otros con iniciales, incluso con el nombre de la marca del celular. Esta nueva situación me generó muchísima angustia pues no sabía qué hacer: si mirar a la cámara, al conjunto de recuadros, a mí misma, mis expresiones, mi presentación personal. Todos estos aspectos en clases presenciales no eran importantes, pues en didáctica nos enseñaron a dominar el espacio, a moverte de tal forma que tengas el alcance visual de todos los estudiantes, a no dar las espaldas, a escribir en el pizarrón, a modular la voz, etc. Y ahora todo eso se quedaba en desuso.

Otro reto que me generó angustia es que no lograba saber con cierta certeza si aquello que estaba intentando trasmitir estaban comprendiendo, pues en clases presenciales tienen un sinfín de manifestaciones no verbales que generan una cierta comunicación y diálogo. En clases mediadas por una plataforma digital realmente no ves a las personas, sea porque no encienden la cámara, están en el grupo de recuadros de la segunda pantalla, no intervienen, están realizando otras actividades o simplemente se ausentan y dejan conectado el computador. Y no podía ver gestos, miradas, saber si me estaban prestando atención y sobre todo comprendiendo.

La idea tan arraigada que se debe tener todos los aspectos de la clase bajo control, la tuve que abandonar completamente. Comprendí que no puedo hacer nada. Que la omnipresencia que tenía en las clases presenciales no existía más y que debía soltar. No debía, ni podía angustiarme, que continuaba intentando hacer lo mejor posible aquello que amo hacer: dar clases. Y, que debía seguir disfrutando. Así que opté por dar clases como si tuviese un público ávido

por aprender. Imaginando que aquello que les estoy presentando les resulta interesante.

Esa decisión fue dando sus frutos. Entendí que mi papel debía transformarse: ser una comunicadora, una especie de presentadora de televisión, donde el aspecto físico, expresiones faciales, forma de mirar a la cámara, reír, sonreír, ahora contaban más que nunca. Y, sobre todo, pude darme cuenta que podía profundizar cada temática al irla desarrollando con ayuda de videos cortos, de fotografías, información del internet, documentales vistos con anterioridad.

En este tiempo de aprendizajes, a manera de conclusión, puedo decir que aún quedan muchos retos por superar. Más aún si pasamos a una modalidad híbrida. Sería comenzar una "nueva" fase de entrada y titubeo. Si continuamos clases utilizando la plataforma digital, tampoco me atrevería afirmar que ya estaría en la fase de estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico; pues sigo probando y viendo que da buenos resultados.

Y esa es la docencia: un continuo devenir, construir, aprender.

Referencia bibliográfica

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*(2), 139-159. https://bit.ly/3qL7I5c

El apego, la pantalla y la soledad

Javier Emilio García Navas[1]
Carrera de Psicología-Sede Guayaquil
https://orcid.org/0000-0001-6735-8363
jgarcian@ups.edu.ec

Ante una situación inédita, como lo ha sido la pandemia por COVID-19, que trastoca la relación que el ser humano ha establecido con la realidad, se torna necesario que desde distintos discursos se ofrezcan elementos que permitan afianzar un nuevo sentido. Se conoce que existe la realidad física de los fenómenos del mundo, pero que, a esta, los seres humanos la complementan con la construcción del acuerdo social que suele percibirse como realidad, construcción que usualmente define la norma, y desde la cual se distingue lo normal de lo anormal.

El actual trabajo, se presenta como uno más de aquellos elementos que pretenden contribuir a la elaboración de un nuevo sentido, un elemento que se ofrece desde los particulares discursos que se conocen como psicología y psicoanálisis, los cuales contemplan

1 Lic. En Psicología Clínica; Magíster en Psicoanálisis y Educación; Docente en la Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana; Director de tesis en la Maestría en Psicoanálisis y Educación de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil; Colaborador en el trabajo de investigación "Modelo clínico de intervención psicológica para atender las demandas psicoafectivas de los adultos mayores en las instituciones gerontológicas" (Publicado por UCSG).

entre sus múltiples propósitos, aportar en la comprensión del pensamiento, comportamiento y modos de vinculación afectiva del ser humano, especialmente en tiempos de crisis.

Desde la oportunidad que se abre paso bajo la práctica docente, se hace un esfuerzo por leer e interpretar, a partir de una mirada de la psicología, los efectos que los encuentros virtuales pudieron tener en un marco del distanciamiento y de reclusión social, ante los cuales, el contacto con los otros se revela desde su forma más pura, como una importante necesidad de la especia humana.

Han pasado varios meses desde el inicio de la pandemia por COVID-19, en marzo se acabaron las fiestas, las reuniones, los agasajos; y, comenzó el encierro, el aislamiento y el distanciamiento. De forma general, lo primero que surgía en las personas ante esa situación, fue negar la gravedad de lo que estaba aconteciendo, en segundo lugar llegó el miedo por sus efectos y las noticias que se tornaban cada vez peor, después vino la angustia por la falta de conocimiento para comprender el virus, y, finalmente, como el ser humano tiende al equilibrio, y nos resulta agotador permanecer en un estado de alerta por demasiado tiempo, las masas se relajan, y las personas se apresuran a *aprender a vivir con el virus.*

Fue necesario que el mundo intente adaptarse, es así que se comenzó a considerar vías para establecer el trabajo, la educación y la socialización de manera telemática. Sin embargo, estas condiciones de distanciamiento, y de encuentros virtuales, introdujo también una serie de efectos en la forma en que cada sujeto establecía sus relaciones con los demás.

Con el presente escrito, pretendo exponer y reflexionar acerca de una experiencia que surgió durante las clases dictadas en el Período 56 (abril-septiembre, 2020), clases que se realizaron a través de la virtualidad que la pandemia nos impuso. Se trata de una experiencia que, personalmente viví con verdadero asombro. Pero, para hablar

al respecto, es importante primero abordar ciertos temas que van a contribuir a su comprensión.

Muchos psicólogos acordamos que los verdaderos efectos psico-afectivos de la pandemia se verán a largo plazo, y no de inmediato. Es así que, contrario a lo que podríamos creer, no es suficiente con hablar de estrés, ansiedad y depresión para dimensionar la carga emocional que queda por tramitarse en muchos de nosotros, frente a las pérdidas de todo tipo, los duelos por nuestros seres queridos, las crisis, el miedo, la incertidumbre, la separación. En cambio, contamos con más recursos para analizar cómo esta situación ha afectado las relaciones posibles entre los sujetos, y para eso debemos considerar un elemento que se encuentra en la base de los vínculos humanos, el amor.

Desde el psicoanálisis, se construye una forma particular para considerar al amor, pues se habla de éste, desde otro concepto que resulta fundamental, y que al mismo tiempo nombra la relación profunda que se establece entre el psicoanalista y el paciente que lo consulta, aquel elemento se conoce bajo el nombre de *transferencia*, y se lo suele describir como un fenómeno amoroso (Freud, 1915-16).

La dinámica que se establece entre el amor, la transferencia y la relación psicoanalista-paciente es tan profunda que incluso sería posible afirmar que, sin amor, no hay transferencia, y sin transferencia, no habría análisis del malestar subjetivo (Dessal, 2018). La transferencia enmarca y posibilita una relación de intercambio en la cual el paciente, al hablar de sus secretos más íntimos al psicoanalista, le transfiere también, sin desearlo, los afectos que pudo sentir por sus seres queridos, especialmente el padre o la madre.

Con el pasar del tiempo, el concepto de transferencia logró tan amplia importancia, que dejó de considerarse como exclusivo de las sesiones psicoanalíticas, para también ser trasladado a otras relaciones posibles, como la educativa, es decir, la que podría ocurrir entre el alumno y su maestro.

Antes de la pandemia, en el proceso de enseñanza tradicional, los encuentros entre el maestro y los estudiantes se llevaban a cabo en espacios bastante bien delimitados, como la institución educativa, o el salón de clases. Sin importar lo cercana que pueda ser la relación que se estableciera entre los participantes, era claro el lugar y el horario en el cual se llevarían los encuentros. Con la conformación de la educación telemática, ese registro espacial se trastocó.

Es importante hacer una aclaración, la educación a distancia existe desde antes de la pandemia, pero en ésta los estudiantes usualmente no sostienen un horario para sus clases, la relación con el docente se lleva desde clases que han sido grabadas, no se percibe una asistencia virtual, y por supuesto, no fue propuesta como respuesta a un tiempo de distanciamiento social. Es por eso que la situación que expondré a continuación es diferente.

Se trata de una experiencia ocurrida a lo largo de las clases virtuales que se impartieron durante el Período 56, especialmente al finalizar el semestre. Lo analizaré desde dos dimensiones. Por un lado, una dimensión de nostalgia social, ya que era de esperar que, al comienzo del nuevo período académico, los estudiantes busquen hablar y reflexionar acerca de lo que ocurría en el mundo, y de cómo la situación los forzó a vivir una experiencia educativa como ninguna otra. Muchas clases se caracterizaron por los comentarios de varios estudiantes que hacían referencia a la añoranza del encuentro para el proceso educativo, de las dificultades que les traía la conectividad de internet, de la falta de recursos tecnológicos para una experiencia adecuada, de la soledad que sentían, de lo divertido que podría ser reunirse después de clases, comentarios ante los cuales la comprensión de un compañero/a les permitía sentir que no estaban solos.

Pero, por otro lado, se percibieron efectos en una dimensión espacial. Las clases virtuales abrieron la posibilidad a que muchos alumnos estudien y aprendan desde espacios que antes eran exclusivos de su vida personal privada, de su intimidad. Aquellos estudiantes que podían encender sus cámaras, me mostraron que, mientras

impartía los contenidos de la materia a mi cargo, al mismo tiempo los acompañaba en su comedor, en la comodidad del sofá, en la amplitud de sus salas, en la privacidad de su habitación, incluso en reuniones o cumpleaños de la familia.

Las nuevas condiciones cambiaron la experiencia educativa, y las dimensiones mencionadas me llevaron a considerar que el docente ya no estaba relegado a los espacios físicos de la universidad o del salón de clases, sino que ahora, además, servía de compañero en un momento en que el distanciamiento afectaba los vínculos con nuestros seres queridos. A través de los comentarios de varios estudiantes pude percibir que, a pesar de que todos los encuentros se llevaban en el salón virtual, y que las indicaciones que ofrecía sobre las tareas o trabajos iban dirigidas al colectivo, varios cambiaban el "usted nos dijo" por un "usted me dijo", como si la experiencia educativa hubiese adoptado una forma más íntima y personalizada.

Se sabe que la psicología propone el *apego* como una necesidad del ser humano, se trata de un impulso por establecer conexiones y entrar en contacto con otras personas, pero, además, ese impulso aumenta cuando nos sentimos solos o amenazados (Hogg & Vaughan, 2010), dos condiciones que se han reforzado a lo largo de la pandemia.

Las relaciones establecidas y el apego que se desarrolló en el Período 56, terminó por asombrarme al acercarse el cierre del semestre. Cuando se asomaba en el horizonte el tiempo de las despedidas, se volvieron recurrentes los comentarios de nostalgia por terminar nuestros encuentros semanales, la pena expresada, el recuerdo de situaciones trascendentales de las clases. En Períodos anteriores, las despedidas requerían de sus debidos rituales: momentos de intercambio y diálogo, bromas, expectativa de continuar trabajando juntos en el futuro, e incluso, una foto. ¿Qué fue diferente en esta ocasión?

En las distintas materias a mi cargo, además de los elementos ya mencionados, viví con sorpresa la presencia del llanto en uno que

otro estudiante; la resistencia a desconectarse de la sesión, a pesar de que el tiempo de clase había concluido muchos minutos atrás; la necesidad de expresar al docente el cariño que se había desarrollado; describir cómo al conectarse desde su casa, pudo compartir ciertas clases en compañía de sus padres o hermanos, con quienes luego se debatían los contenidos; e incluso, el temor a que no volvamos a vernos. El encuentro educativo había pasado a convertirse en un espacio que les permitió sentirse ligeramente liberados del encierro, y acompañados durante un tiempo de tantas dificultades. Podría pensarse que se había establecido una relación de transferencia.

Entiendo que el temor a no volver a vernos, y el amor desarrollado tan súbitamente, son dos consecuencias que fácilmente podemos interpretar como efectos de la pandemia. Pero, a pesar de tratarse de un fenómeno que se presentó de forma colectiva, es imposible no considerar cómo cada estudiante, desde sus condiciones que son únicas, experimentó de forma distinta lo acontecido por esta situación que afectó a una escala mundial.

Tener presente cómo cada uno pudo sentirse: amenazado, solo, en riesgo, inquieto, frágil, inseguro, en añoranza, nervioso, angustiado, por un lado, supera por mucho la simple noción de pensarlo en términos de depresión, ansiedad o estrés; y por otro lado, nos obliga a repensar las nuevas posibilidades éticas que se abren ante el vínculo educativo, en tanto escapa por mucho a la antigua dinámica de transmisión unilateral, para nuevamente demostrar, pero con mayor claridad, que las relaciones posibles entre docentes y alumnos pueden tener efectos que van más allá de la formación académica, y que logran atender otras necesidades profundamente humanas, acompañando, orientando, sosteniendo, incluso cuando se nos presenta la fantasía de que el mundo se acaba.

En la vida, carecemos de garantías, pero me fue posible responder a cada uno de estos estudiantes, a cada sujeto, buscando la forma de que mantengan su enganche con el porvenir, con los proyectos que se establecieron desde antes de la pandemia, y con los

nuevos proyectos que surgieron, ofreciendo una retroalimentación para cada uno. Tenía presente que no se trataba de una relación terapéutica, como lo sería durante una psicoterapia, pero sí de una relación transferencial impulsada por el apego, y por el temor a que la realidad que hemos construido socialmente con tanto esfuerzo, cambie nuevamente.

Estoy convencido que no se trata de una experiencia que ocurrió únicamente porque los estudiantes que formaron parte de ella, están cursando una carrera como Psicología. Creo que es una experiencia que se construyó de esa manera porque desde el comienzo se percibió a partir de los comentarios de los estudiantes, un malestar subjetivo que les costaba explicar, una sensación de soledad y dificultad que no podían describir, y, considero que, si valoramos el encuentro educativo, como un encuentro entre seres humanos, antes que, como un encuentro de transmisión académica, se puede alcanzar efectos que podrían sorprendernos.

Finalmente, ¿Qué desafíos se nos presentarán en los nuevos períodos que se avecinan? Tal como señalé al comienzo, los efectos psico-emocionales provocados por la pandemia aún están por verse, pero desde la dimensión psico-educativa tenemos un campo amplio para trabajar, enseñando, pero también sosteniendo.

Referencias bibliográficas

De inconscientes (2018, diciembre 11). Qué es el amor/Gustavo Dessal [Archivo de video]. https://bit.ly/3DxAGZV

Freud, S. (1915-16). Lecciones introductorias al psicoanálisis. En *Obras Completas*,1ra ed. (pp. 2391-2401). Siglo Veintiuno, 2012.

Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Psicología social.* Quinta edición. Editorial Médica Panamericana.

Capacitación de profesores y acompañamiento a jóvenes universitarios para contrarrestar la ansiedad

Joe Llerena Izquierdo[1]

Carrera de Ingeniería en Computación-Sede Guayaquil
http://orcid.org/0000-0001-9907-7048
jllerena@ups.edu.ec
Sitio del profesor: http://joellerena.info/

Las experiencias de los profesores universitarios en tiempos de pandemia son vitales para un registro vivencial e histórico. Iniciativas que se convirtieron en oportunidades para resolver situaciones complejas que se tuvieron que afrontar en los momentos iniciales de una crisis sanitaria mundial. El objetivo de este relato es afrontar las dificultades con un estilo salesiano, dando importancia a compartir conocimientos adquiridos desde un acompañamiento docente, atendiendo a quienes están cerca de nosotros y contrarrestando aquellos factores negativos que la pandemia trajo consigo en los primeros meses.

1 Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Profesor-investigador de la sede Guayaquil, en la Carrera de Ingeniería en Computación. Miembro IEEE de Sección Ecuador R9. Miembro IEEE Education Society. Miembro del Grupo de Innovación Educativa Tecnologías de la Información y Comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, GIE-TICEA. Coordinador del Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias para la Ingeniería (GIEACI). https://gieaci.blog.ups.edu.ec/

En nuestro ámbito educativo es el "estar ahí", que el otro pueda sentir que "cuento contigo", y brindar nuestras capacidades, medios y alcances a quienes lo necesiten, confiando en la cercanía de Dios y de María. Animándonos al no resignarse y afrontando juntos este tiempo que nos ha tocado vivir. Se ha dividido este escrito en tres momentos.

Primer momento…

Inicios de marzo de 2020, Guayaquil. ¿Cómo prepararnos en lo educativo si la nueva enfermedad en China traspasa las fronteras? Fue un cuestionamiento en los primeros días de marzo frente a las emisiones de los noticieros. La experiencia colaborativa de trabajo entre profesores, en años anteriores, en la Universidad Politécnica Salesiana fue un "equipaje incorporado" que todo docente adquiere en las jornadas de capacitación y del trabajo con los jóvenes en el día a día dentro de las aulas de clase, que en la situación de pandemia próxima ha permitido evidenciar una práctica para la formación masiva.

Recuerdo que entre las actividades cotidianas de aquel momento (finalizando el periodo 55 "febrero" y entrando a los dos meses "marzo y abril" previos al nuevo periodo 56 en mayo de 2020) se continuaban con actividades académicas junto a los y las estudiantes, inicio de cursos de seminarios, seguimiento de trabajos de proyectos técnicos, escritura de artículos, estudios propios y entrega de documentación a las instancias de la universidad correspondiente a notas finales.

Las noticias durante el día y la noche evidenciaban una amenaza mundial, una posible pandemia. Era el 7 de marzo y la situación empeoraba en todo el mundo.

En nuestro contexto las noticias de contagio, infección y fallecimiento desbocaba lo conocido. En nuestra ciudad, Guayaquil, las personas fallecían en las calles, lo que ocasionó una conmoción generalizada, temor, pánico, miedo, tristeza y ansiedad de qué hacer. Ante un posible confinamiento nos llevó a pensar, que había que hacer algún estudio sobre las posibles situaciones que afrontaremos

en el ámbito de la comunicación de forma remota o síncronas. Es así como en conversaciones y reuniones informales con profesores amigos de la sede Guayaquil se empezó a realizar pruebas de uso con herramientas de comunicación existentes como Skype, Hangouts, 8x8, Microsoft Teams, Zoom, para pruebas en base a la experiencia y dar solución a las autoridades, compañeros y a nuestros estudiantes.

La experiencia colaborativa inicial de aquellos dos docentes (aquel 7 de marzo de 2020, junto con Orlando Barcia Ayala), fue preparar actividades de estructuración de lo que se iba a realizar, ideas para convocatorias, de gestión, de autoformación, sobre todo una planificación para brindar un contenido atrayente, uniendo un esquema de trabajo que sumó el interés de otros compañeros a conformar un equipo de voluntarios que, desde sus experticias en herramientas tecnológicas, de comunicación, aplicativos y servicios web podían tener un espacio para compartirlo (mi agradecimiento al equipo de voluntarios, Orlando Barcia, Fabrizio Triviño, Freddy Buendía, Félix Cabezas, Marcos Millán, Darío Huilcapi, Edgar Salazar, más adelante se sumarían Carlos Córdova, Teddy Negrete y Roberto López y, a todos los docentes de sede Guayaquil por aceptar esta propuesta del Claustro Virtual aún vigente) (Llerena, 2021).

Compartir una herramienta informática que pudiera ser útil para todos y ayudarles a mejorar su gestión docente era la convicción de los integrantes.

El 16 de marzo de 2020 empezó el estado de excepción en el país. Guayaquil en medio de un caos por el aumento de contagios, infecciones y el crecimiento exponencial de fallecidos, dio la alarma para prever acciones futuras ante un confinamiento total y resolver la situación de la comunicación ante la llegada del nuevo periodo de estudios en la universidad.

La ansiedad se percibía en toda conversación. Se tomó la iniciativa de lanzar talleres de capacitación en herramientas tecnológicas de comunicación con participación voluntaria, cursos breves

de formación para el docente en un esquema virtual, motivando al profesorado de la sede Guayaquil, y con sentido de un claustro.

El objetivo fundamental era de capacitar a todos los docentes con herramientas virtuales para un accionar en modalidad en línea que se avizoraba como única salida, pero realmente el fondo de esta iniciativa era enfocar a los docentes universitarios de la sede a poner su mirada en una preparación personal ante las noticias negativas que acontecía en aquel momento. ¿Cómo poner la mirada hacia algo positivo en medio de torrentes de noticias negativas? Pues lo educativo, el aprender algo nuevo, atrayente, útil y motivador tiene un efecto positivo efervescente.

A partir de aquel 17 de marzo cada día se sistematizaban los talleres, cada uno de ellos fue previamente comunicado a los docentes de la sede a través de los emails institucionales, con una línea gráfica motivadora. Dichos talleres o mini-cursos fueron innovadores, creativos, didácticos y cortos para que todo docente pueda comprender y aplicar en sus asignaturas (presencial o no). Pero lo que se deseaba era concentrar su atención en las capacitaciones formativas contrarrestando la ansiedad generada por las noticias diarias, desalentadoras y desmotivantes que provocaban miedo.

Se utilizaron estrategias de convocatoria, un grupo de WhatsApp llamado Claustro Virtual, para una comunicación en tiempo real mediante la red celular y el dispositivo móvil (Llerena & Ayala, 2020a). Un espacio de reunión usando Zoom, para el encuentro virtual. Esta experiencia de colaboración se llevó a cabo gracias a las diversas conversaciones entre compañeros y amigos docentes que, invitándoles a compartir sus conocimientos en un esquema de cuatro pasos, puedan ser aplicados en nuestras jornadas de capacitación.

Detrás de esta experiencia, la persona llamada *tutor virtual*, la infraestructura utilizada y la comunicación continua ha permitido tener buenos resultados en el periodo 56 (mayo-septiembre de 2020) donde los docentes de la sede Guayaquil han sabido lograr estar al

nivel de la enseñanza virtual emergente y que ha podido generar experiencias de aprendizaje compartido, trabajando en conjunto, con compañeros de distintas carreras, afrontando situaciones adversas y siendo todos un solo cuerpo docente.

Cada tutor que se sumaba voluntariamente deseaba compartir una herramienta aplicable a los demás. El esquema era sencillo, prepararnos en conjunto sobre la aplicación si se requería, desde una perspectiva pedagógica y luego de autocapacitarse, planificar para su compartir.

Se establecieron cuatro pasos para que todos los profesores, independientemente de su formación o experiencia en su cátedra, pudieran interesarse y asistir. Una vez formado el equipo y estableciendo reuniones previas de preparación en conjunto, cada uno tenía una función durante el evento, de comunicación, de soporte, de tutor suplente (coanfitriones por problemas de conectividad) de tal forma que todo esté organizado y previsto.

La consigna que nació en aquel momento fue y es todavía: "Saldremos adelante, todos y juntos", calando en el pensamiento de cada compañero que llevaba a otro en las sesiones posteriores. Con las grabaciones y talleres diarios (sin detenernos durante dos semanas, jornadas de mañana y tarde, porque lo bueno no se detiene) y el entusiasmo en cada jornada (con un ambiente acogedor, con soluciones en detalles de uso del aplicativo, formas y estrategias de usar herramientas en el aula, generar grupos de apoyo entre compañeros) sobrepasó la expectativa de suscitar un apoyo mutuo virtual de forma que, actualmente ese grupo de comunicación inicial (Claustro Virtual) sirve para atender cualquier dificultad o cuestionamiento de alguna estrategia educativa que requiera la experticia de alguien que conozca del tema (Nuestro sentido pésame a las familias de los compañeros, Víctor César Morán Cáceres y Héctor Alfredo Muentes Baque, ellos se nos adelantaron al encuentro con Dios).

Con cada jornada la experiencia mejoraba. Finalizada la reunión-taller, procedíamos a una retroalimentación, mejorar técnicas, contenidos, controlar tiempos, palabras adecuadas, "un aprendizaje donde aplicábamos todo lo aprendido en estos años de docencia con los jóvenes, pero ahora nuestros jóvenes eran nuestros compañeros a quienes teníamos que animar".

El uso de tecnologías de ambientación e interacción de evaluación fueron adaptándose en la medida de que el grupo de compañeros asistía. Estrategias para alcanzar el conocimiento y destreza en el menor tiempo posible, abarcando puntos claves y, aprendiendo desde y en la virtualidad. Esto conllevó a preparar temas con sus contenidos, jornada a jornada (en aquellos tiempos que teníamos porque el día se terminaba), utilizando esquemas híbridos, adaptados al aula invertida y el uso del *crowdlearning*, para que sean eficaces, llegando a los docentes de forma masiva y efectiva (Llerena-Izquierdo et al., 2020; Llerena & Ayala, 2021a).

El 28 de marzo finalizó aquel conjunto de talleres virtuales (*webinars*) de capacitación con una premiación simbólica y virtual de entrega de certificados, "apadrinados" por el Claustro de Programación (hoy conocido como Computación aplicada y metodologías de la Computación) dirigido por Orlando Barcia Ayala, del grupo de Innovación educativa GIETICEA coordinado por Roberto López Chila y del grupo de Investigación GIEACI coordinado por Joe Llerena Izquierdo, dándole formalidad a una jornada donde predominó el interés en formarse, adquirir competencias digitales y potenciar las estrategias didácticas en el uso de tecnologías en el ambiente virtual.

La emisión de diplomas digitales caló en el espíritu de trabajo y, "estoy completamente seguro de que también en el corazón de los compañeros". Un total de 224 docentes asistieron a las jornadas de forma síncrona y asíncrona. Se entregaron 25 diplomas simbólicos en cinco categorías de participación: "Más participa en vivo", "Más ayuda a los compañeros", "Asiste puntualmente", "Ha revisado los temas previamente" y "Ha logrado el desafío Kahoot".

Aprender de forma masiva, en medio de compañeros que trabajan de forma colaborativa, fue una motivación ejemplo que todos no olvidarán. Trabajar por y para el otro en medio de la pandemia originó un ambiente de trabajo cooperativo acercándonos más, que estando en la misma presencialidad. Darnos tiempo para una capacitación que su único interés fue de potenciar las competencias del profesorado a un problema que todavía no lo visualizábamos (la educación en la virtualidad en tiempos de pandemia) pero “se tuvo la certeza de que el camino era el correcto”.

Un verdadero aliciente al esfuerzo desplegado fue lo que el rector de la universidad en ese momento el padre Javier Herrán sdb., aquel 28 de marzo del 2020, nos escribió: “Un buen signo salesiano de cómo se afrontan las dificultades”.

¿Es posible que esta experiencia colaborativa de profesores entusiastas pueda convertirse en un esquema de contingencia para eventualidades? o ¿por qué no un estilo de trabajo en la nueva normalidad?

Segundo momento…

Marzo 30 de 2020, Guayaquil. ¿Cómo animar al equipo de profesores de la sede para afrontar un nuevo periodo de estudios en una modalidad virtual emergente por efectos de la pandemia? Todavía no hay datos claros de una evaluación específica en cualquier ámbito de lo ocasionado por la COVID-19. Y es probable que por un buen tiempo no se den si estos no se registran. Por ejemplo, lo actuado por cada profesor se podrá evidenciar solo al finalizar el periodo académico 56, en espacios de reflexión, de anotación de las experiencias vividas “como en esta oportunidad”, plan de contingencia desarrollado, retroalimentación continua, y todo aquello que pueda ser compilado, para ser compartido y publicado.

El confinamiento para toda la sociedad ecuatoriana tuvo cambios en su cotidianidad. Para los docentes de la sede Guayaquil se

dio en el periodo de sus vacaciones planificadas, pero tuvo fuertes connotaciones debido a la continua marejada de información de contenido negativo sobre la situación pandémica que atacaba a cada país. Solo tres días bastaron, desde ese domingo 29 de marzo para entender que la ciudad iba a ser conocida a nivel mundial por el altísimo porcentaje de fallecimientos y una falta de toma de decisiones generalizada a nivel de autoridades.

A dos semanas de iniciar una planificación académica anual en la sede Guayaquil, el retorno a las actividades previo al inicio del siguiente periodo (56); para todos y para toda institución se evidenció que lo planificado se tuvo que cambiar o reelaborar en el andar y que las decisiones tomadas iban a tener su repercusión en el accionar de la docencia.

Fue ese mismo fin de semana que por iniciativa de un equipo de profesores que anteriormente generaron talleres de capacitación virtual de acceso masivo y libre, tuvieron la idea de buscar a un grupo de docentes idóneo de la sede para conformar un equipo de trabajo más específico ante dicha eventualidad. Mediante talleres virtuales (*webinars*) que se les llamaría "Vitaminas educativas", contrarresten la ansiedad en el profesorado (que se evidenciaba en las conversaciones y consultas) con cápsulas de temas educativos (uso de herramientas específicas), les permita capacitarles y de ese modo anticipar la construcción de competencias digitales; desarrollando habilidades que implican y direccionen la atención, en tiempos de pandemia, a la creatividad en aplicar lo aprendido en las asignaturas para el siguiente periodo de clases. En la modalidad en línea emergente que se percibía que la institución tomaría como opción.

Pero esta modalidad de talleres virtuales incluiría un estilo salesiano de promoverse. El diseño de los comunicados de cada taller o tema a desarrollar, se lo representaba en su publicidad con formas de cajas que simulen vitaminas, colocando en la parte frontal del diseño, la fotografía del docente y, la comunicación enviada emitía un mensaje educativo de fondo motivador y esperanzador con caracte-

rísticas similares a las de un medicamento con sus efectos secundarios, dosis y prescripciones.

Con ello, los docentes de la sede, recibiríamos fortificados el nuevo y ansiado periodo 56. Hacíamos realidad nuestra consigna: “detenernos no era una opción”, si no nos detenemos, la universidad no se detiene, y sus profesores capacitados, regresan “fortificados” y “vitaminizados” para enfrentar esta situación de pandemia como un desafío que requeriría un elevado estado de ánimo positivo, previo a las capacitaciones docentes.

La expectativa generada ocasionó la continuidad de los talleres del claustro virtual de profesores creado previamente y realizados días atrás, estando en el tiempo de “vacaciones”.

Esta modalidad de capacitación docente empezó el miércoles 1 de abril y los docentes, dejando el tiempo de descanso, se animaron y reservaron mucho tiempo para prepararse y conocer de la experiencia de los compañeros que habían enviado la invitación. Cada taller involucraba los efectos que produciría el asistir a cada convocatoria, es decir, el tema (la herramienta tecnológica) era el medicamento para el docente y la prescripción médica (contenido pedagógico) eran los objetivos de aprendizaje a alcanzar. El objetivo fundamental de estos talleres abiertos se inspira en el aprendizaje potenciado por la tecnología para alcanzar competencias digitales en cualquier ambiente virtual y transformando la didáctica común en una didáctica basada en el *e-learning* (López et al., 2021a; López et al., 2021b).

Dentro del conjunto de talleres prácticos para un rol docente con competencias digitales, se revisaron temas como: Uso y configuración de Zoom para jornadas síncronas de clase, uso y configuración de Microsoft Teams para reuniones entre docentes, claustro virtual o reuniones administrativas, uso de Google Sheets para registro de listados de estudiantes y trabajo en tiempo real, uso de PowerPoint 365 para generación de clases pregrabadas y alojamiento en la plata-

forma de YouTube, creación de grupos en Zoom y configuraciones para transmisión, uso de Google Calendar y del correo de Microsoft Office 365 para activación de alarmas en el dispositivo móvil, uso de Kahoot y Mentimeter para actividades de interacción y, funcionalidades de Zoom útiles para la docencia (Llerena & Ayala, 2020b).

Se establecieron espacios de capacitación en jornadas en la mañana, tarde y noche, para llegar a todos los compañeros de la sede, "nadie debía quedarse fuera de esta experiencia" que beneficiaría a los jóvenes, a su asignatura y a su propia formación como docente, se hacía más fuerte aquella consigna en la sede Guayaquil para afrontar la pandemia "saldremos adelante, todos y juntos" y "no podíamos detenernos ahora".

Por ello se dejaba abierta la posibilidad de asistir a todos los talleres del día (o cualquiera dependiendo de la disponibilidad), ya que, al ser el mismo contenido con distintos profesores, se daba la comprensión del tema, sea por observación, interpretación, aprehensión, repetición y por el estilo característico del docente que lo impartía.

La acogida por dicha disponibilidad de horarios (sin presión, sin contraseñas, sin registro y sin obligación, todo fue por motivación en la comunicación) y variedad de estilo docente logró *dar confianza* a los compañeros de la sede ya que cada tutor del taller exponía su experiencia desde la actividad de cátedra en la carrera correspondiente (y el uso que le daba la herramienta en una actividad de aprendizaje significativa).

Con ello teníamos una radiografía de la situación del profesor (sus aspiraciones por tomar el taller, *no sentirse solo*, y adquirir confianza en el uso de herramientas digitales), la forma de utilizar las herramientas desde la experticia profesional del tutor (con el acompañamiento de varios profesores tutores en la misma sesión virtual), y de conocer la realidad de la conectividad del participante, el alcance de uso de la herramienta para fines didácticos en las tres jornadas

y contemplar situaciones que se deben prever para ejercer las clases durante el día.

Estas jornadas abrieron acciones preventivas y el conocimiento necesario a profesores, sobre los dispositivos y las tecnologías que en su casa se deban tomar en cuenta.

Las consultas por parte de docentes permitieron mejorar sus dispositivos (móviles y de conexión a internet), ampliar el ancho de banda para las siguientes jornadas de capacitación docente previa al nuevo periodo y sobre todo potenciar habilidades de manejo de los aplicativos y servicios web y de la Tablet que el anterior rector generosamente entregó a los profesores para su trabajo docente. Todo sucedió providencialmente. El uso de herramientas tecnológicas de acceso gratuito fue el interés de los docentes. En este punto cabe recordar que eran "vacaciones" de los docentes, pero la pandemia las convirtió en tiempos de capacitación por emergencia que debían ser afrontados.

La metodología de trabajo comprende la explicación del tema (herramienta tecnológica) en cuatro fases, explicación, ejercicio, repetición y forma innovadora de uso. Cada jornada, se pidió a los grupos de amigos que repitieran el ejercicio, actuando uno de ellos como tutor y rotando este papel a cada miembro. Con ello cada docente pudo tener la experiencia de ser tutor (anfitrión) en Zoom, capacitarse en habilidades técnicas, reconocimiento de la plataforma, fomentar el aprendizaje entre iguales, resolver dudas, conocer estrategias de uso y luego aplicar lo aprendido con los compañeros (Llerena & Ayala, 2021c).

Las grabaciones de cada jornada fueron alojados en la plataforma YouTube para su revisión asíncrona. Las estadísticas del tablero de información de cada video tuvieron una frecuencia de reproducciones que demuestra el acceso a la grabación luego del alojamiento y disponibilidad para su visualización.

De este trabajo realizado como una iniciativa, cabe agradecer las palabras de Andrés Bayolo, vicerrector de sede en ese momento: "Quisiera agradecerte por el trabajo realizado en estos días, que sin lugar a duda nos va a ayudar mucho a los profesores y estudiantes para que este duro momento lo podamos superar".

Por esto, ¿podría tener la institución un equipo profesional de diferentes experticias, que agrupe diferentes carreras, como equipo de apoyo tecnológico-pedagógico para eventualidades? o ¿tener un repositorio inteligente de todas las incidencias ocurridas que sirva como respuesta a preguntas frecuentes en el campo educativo?

Tercer momento…

De manera simultánea, septiembre 8 de 2020. ¿Cómo los efectos de la pandemia han afectado al seguimiento de estudiantes en su opción de titulación: trabajos de artículos académicos y/o científicos? Desde una experiencia de acompañamiento salesiano durante tiempos de pandemia motivados en la opción de titulación, artículo académico y en la medida que los congresos internacionales «presenciales» iban modificando su logística, utilizando en gran medida las tecnologías en el ámbito de la comunicación, esta motivación, no se ha ido deteniendo y se ha buscado estrategias dentro de la organización de la unidad de titulación de la Carrera de Ingeniería en Computación en la sede Guayaquil para la participación en dichos eventos junto a los jóvenes (Llerena & Ayala, 2021b).

Tres momentos en el ámbito de acompañamiento de trabajos de redacción y escritura de artículos científicos desde la unidad de titulación, se ha afrontado junto a los jóvenes de la carrera de Computación y que desde una visión profesional se ha ido empujando junto a los organizadores de dichos eventos académicos-científicos para lograr la realización y cumplimiento de la participación del joven investigador (y presentar los resultados obtenidos a la comunidad).

Cuatro artículos indexados a Scopus, seis estudiantes, tres estudiantes varones y tres estudiantes mujeres han sido el resultado de esta experiencia.

Junio 19 de 2020. Primer momento de acompañamiento. En el I Congreso Internacional de Investigación e Innovación, *Immersive enviroment base on virtual reality 3D*, la experiencia junto a Fernando y Allison, quienes así les llamaremos, se mantuvieron prestos a las indicaciones de los organizadores que con una brillante plataforma de avatares en 3D, similar a *Second Life*, tuvimos las debidas orientaciones para usar la infraestructura adecuada en nuestros equipos, el acceso a la plataforma del congreso internacional y capacitaciones durante los días previos usando realidad virtual.

Junto a los jóvenes vivir la experiencia de dicho aprendizaje para la presentación de la ponencia, despliegue de nuevas tecnologías que usaría el congreso y sumado la preparación para la exposición (en cada caso de ponente en forma particular) de veinte minutos, era muy impresionante.

Lo que comparto en este escrito, es ese acompañamiento que, sin los conocimientos profesionales que hemos adquirido en los años anteriores de estudio, hubiéramos tenido dificultad en comprender lo que queríamos usar. Finalmente, a pocos minutos del evento, notamos que hubo problemas técnicos con muchos participantes debido a la conectividad, infraestructura y por el tipo de dispositivos, sobre todo la configuración que se debía realizar ante las diversas conexiones a servidores del evento, se nos notificó solo el uso de un enlace en la plataforma de Zoom para la exposición.

Puedo indicar que todavía nuestra sociedad no está lista para aquello. Pero lo acertado fue que junto a los jóvenes estuvimos siempre con ellos, atentos al desafío y como un equipo afrontar sus debidas implicaciones con el objetivo de presentar los resultados a la comunidad científica de lo investigado, de dejar a la universidad en un alto sitial y que lo realizado en aquel trabajo sea un aporte a la ciencia

en el campo que incursionamos. En septiembre de 2020, durante la sustentación frente al tribunal de grado, se pudo evidenciar su entusiasmo de continuar en el campo investigativo con nuevos proyectos.

Junio 25 de 2020. Segundo momento de acompañamiento. Para esta fecha se realizaría la sustentación en línea de dos jóvenes, Francisco y Alejandro de la carrera de Computación. Admiro este trabajo porque en su debido momento estos jóvenes presentaron el 13 mayo de 2019 (día de la Virgen) un tema para un Proyecto Técnico. Fue negada esa opción por los cuatro miembros del tribunal de la carrera "en dicho tribunal yo también me encontraba" y la negación del tema se debió a muchos factores, claridad de exposición, presentación del trabajo y síntesis para defenderlo.

Sentí tristeza por la forma en que ellos al no tener alguna dirección y haciendo un valioso esfuerzo les fue negada esa opción para titularse. Al día siguiente en la tarde, al encontrarme en el primer piso de la biblioteca de la universidad, ellos al buscarme, se presentaron con la siguiente frase: "puede ayudarnos con nuestro trabajo ya que hemos buscado a otros profesores y al escucharnos no creen que sea un buen tema". Yo acepté escucharlos y luego dos horas después nos pusimos a trabajar hasta la noche.

Después de tres meses de rigurosa redacción el trabajo se envió el 16 de agosto de 2019 al congreso *International Conference on Information Systems and Computer Science*, en la ciudad de Quito, lo recuerdo tan bien ya que estoy seguro de que ese trabajo fue *de la mano de Don Bosco*.

Dos meses después, la revisión del comité científico de este congreso dio su veredicto: "Aprobado por importancia del tema y sin corrección alguna". Mi mayor felicidad como profesional-investigador no fue la aceptación del artículo, sino que, fue el creer que ese trabajo de los jóvenes pueda servir a la sociedad. Si no creíamos en los jóvenes, ese trabajo quedaría en una estantería de la biblioteca

local, en un documento empastado y arrumado por años (sin desvalorar la biblioteca).

Hoy ese trabajo fue presentado en diciembre de 2019, y tiene mayor visibilidad a nivel internacional, ya que se encuentra indexado en Scopus y alojado en la base digital del IEEExplore en marzo de 2020; la experiencia de los jóvenes de exponer su trabajo en otra ciudad y prepararlos para presentarse ante un público de alto nivel ha sido de beneficio invaluable para ellos. Al final de esta historia, antes de la exposición del 25 de junio de 2020, se realizaron reuniones virtuales por la situación de la pandemia, preparar los últimos detalles previa presentación al tribunal de grado que les esperaba.

La experiencia del acompañamiento que empezó aquel mayo de 2019 finaliza en junio de 2020 frente a un diferente tribunal de la carrera de Computación en video conferencia. Ellos mismos indicaron que la experiencia tenida ha valido el sacrificio realizado frente a los momentos que vivieron, y ahora su objetivo era la maestría.

Julio 27 de 2020. Tercer momento de acompañamiento. La pandemia dejó muchos trabajos de escritura científica pendientes. Durante los meses de enero y febrero de 2020, lo recordaré debido a que nos encontrábamos finalizando dos artículos para presentar en el *I International Conference on Systems and Information Sciences* en Manta.

Con dos jóvenes de la carrera de Computación, Jamilteh y Alejandra, cada una en un área específica en el ámbito de: Gamificación y de m-Learning, temas interesantes que tienen mucho potencial. Darles seguimiento en modalidad virtual ha conllevado a potenciar las habilidades que nuestros jóvenes fueron adquiriendo a lo largo de los años de estudios en la carrera.

La experiencia de acompañamiento para estas estudiantes fue diferente al primer momento. Para este congreso las actividades a realizar fueron distintas. Cada trabajo de investigación aceptado debía de elaborase un video de explicación, ya que sería alojado, el

trabajo escrito y el video resumen, en la página principal del evento (como en los congresos de Europa y Asia).

Acompañarlos ahora no solo en la investigación, sino en la forma digital de presentación, se unía a la forma de utilizar las herramientas multimedios que uso en el aula.

Treinta y nueve trabajos de investigación fueron aceptados de un total de doscientos cincuenta y tres.

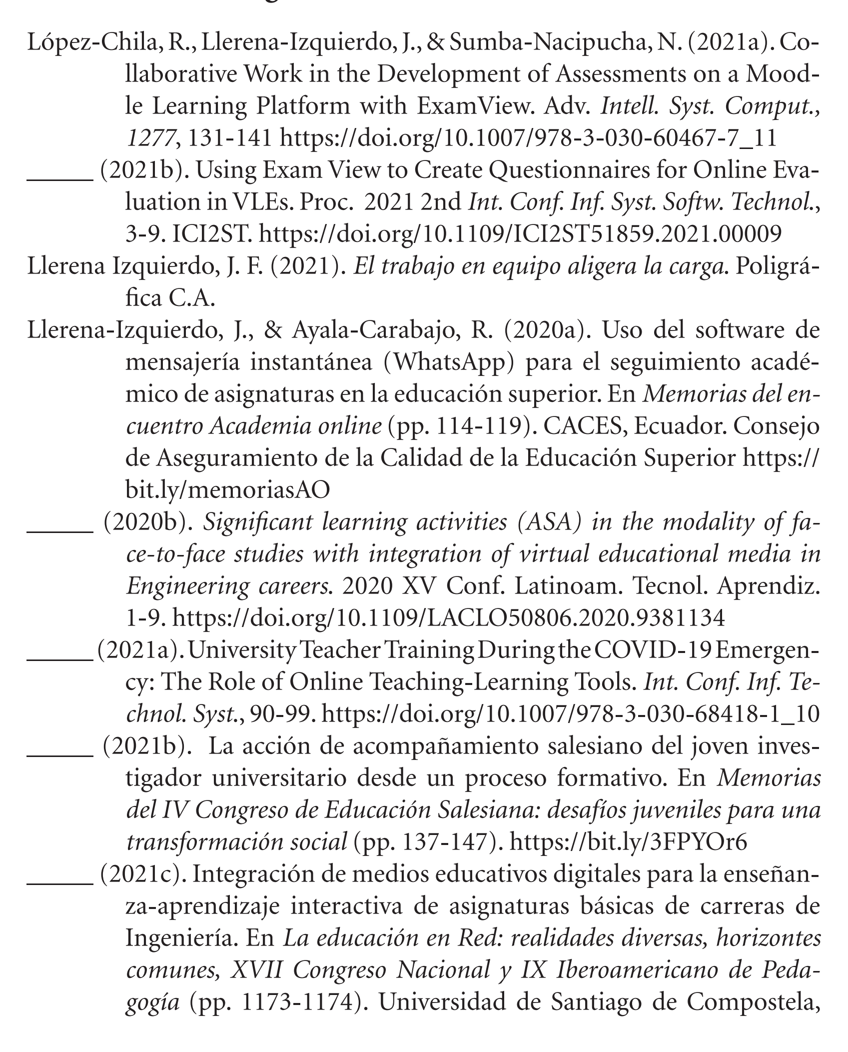
Para el día de la presentación, aquel 27 de julio de 2020, los organizadores optaron por seleccionar a los diez mejores. El segundo trabajo, el de Alejandra fue aceptado dentro de los diez, el tema de m-Learning. Destaco en este espacio que Alejandra, se encontraba en aquel momento, en el octavo ciclo de estudios y era presidenta de la FEUPS sede Guayaquil, escogió un tema aplicado a la Federación de Estudiantes y su capacitación en futuras directivas (este 15 de diciembre del 2021, Alejandra ha sustentado y se gradúa con honores). Y es así como para ese día, estoy seguro de que no lo olvidará, ya que su presentación vía *web conference*, usando Zoom, le permitió tener una experiencia de participación, estando en pregrado, en un evento de alto prestigio y en tiempos de pandemia.

Es fundamental el acompañamiento en el joven durante sus diferentes etapas de estudio y también en el ámbito de la investigación, cada detalle debe ser cuidado y rigurosamente previsto. Si no podemos decir "todo está previsto" ante la ejecución o entrega en una actividad significa que algo queda pendiente y no se puede continuar. Para las dos estudiantes su interés en la investigación despertó, y sus aspiraciones para futuros estudios de cuarto nivel empezaron a tomar fuerza.

¿Es posible que los pequeños detalles "interacción personal con el joven y cuidado en las indicaciones claras en cada etapa del proceso" durante el acompañamiento en el ámbito de la investigación logre marcar su vida para un futuro en este campo? ¿es posible

transformar esta experiencia en una metodología de formación en la investigación determinando todos aquellos valores que esta encierra durante el proceso de acompañamiento?

Referencias bibliográficas



López-Chila, R., Llerena-Izquierdo, J., & Sumba-Nacipucha, N. (2021a). Collaborative Work in the Development of Assessments on a Moodle Learning Platform with ExamView. Adv. *Intell. Syst. Comput., 1277*, 131-141 https://doi.org/10.1007/978-3-030-60467-7_11

______ (2021b). Using Exam View to Create Questionnaires for Online Evaluation in VLEs. Proc. 2021 2nd *Int. Conf. Inf. Syst. Softw. Technol.*, 3-9. ICI2ST. https://doi.org/10.1109/ICI2ST51859.2021.00009

Llerena Izquierdo, J. F. (2021). *El trabajo en equipo aligera la carga*. Poligráfica C.A.

Llerena-Izquierdo, J., & Ayala-Carabajo, R. (2020a). Uso del software de mensajería instantánea (WhatsApp) para el seguimiento académico de asignaturas en la educación superior. En *Memorias del encuentro Academia online* (pp. 114-119). CACES, Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior https://bit.ly/memoriasAO

______ (2020b). *Significant learning activities (ASA) in the modality of face-to-face studies with integration of virtual educational media in Engineering careers*. 2020 XV Conf. Latinoam. Tecnol. Aprendiz. 1-9. https://doi.org/10.1109/LACLO50806.2020.9381134

______ (2021a). University Teacher Training During the COVID-19 Emergency: The Role of Online Teaching-Learning Tools. *Int. Conf. Inf. Technol. Syst.*, 90-99. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68418-1_10

______ (2021b). La acción de acompañamiento salesiano del joven investigador universitario desde un proceso formativo. En *Memorias del IV Congreso de Educación Salesiana: desafíos juveniles para una transformación social* (pp. 137-147). https://bit.ly/3FPYOr6

______ (2021c). Integración de medios educativos digitales para la enseñanza-aprendizaje interactiva de asignaturas básicas de carreras de Ingeniería. En *La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes, XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 1173-1174). Universidad de Santiago de Compostela,

Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Santiago de Compostela. https://doi.org/10.15304/cc.2021.1393

Llerena-Izquierdo, J., Barcia-Ayala, O., Ayala-Carabajo, R. (2020). *Faculty Training through Crowdlearning for Emerging Online Education.* IEEE ANDESCON. 1-7. https://doi.org/10.1109/ANDESCON50619.2020.9272103

Gracias al SARS-CoV-2

Nelson Cley Peralta Quishpe[1]
Carrera de Administración de Empresas
https://orcid.org/0000-0002-7570-6185
nperalta@ups.edu.ec

¿Cuánto nos conocemos realmente? Ha sido esta la pregunta que ha rondado mi cabeza desde que fui analizando cada suceso que se hacía presente desde aquel febrero de 2020 y que hoy se plasma en este escrito, que tiene como objetivo principal crear un relato sobre mi experiencia durante la pandemia de COVID-19 mediante una recopilación de eventos relevantes.

No es un secreto para nadie que desde aquel 31 de diciembre de 2019 el mundo sufrió una transición inesperada producto de un nuevo virus zoonótico que empezó a tomarse los medios de comunicación de todas partes, así como las vidas de muchos adultos mayores y enfermos crónicos. Debido a la lenta reacción de los ciudadanos y autoridades, lo que fue una epidemia se tornó en una pandemia y más temprano que tarde, en Ecuador se confirmó el primer caso de COVID-19 el 29 de febrero de 2020. La cuarentena nacional se decretó el 29 de marzo del mismo año y el miedo podía percibirse en el

1 Ingeniero Comercial especialista Superior en Dirección de Empresas mención Finanzas, Magister en Dirección de Empresas y actual docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Esposo y padre de familia en búsqueda de la construcción de un mundo con más criterio y menos obediencia ciega.

aire, puesto que la lucha entre la humanidad y el virus había arribado a Sudamérica y la búsqueda por una cura concernía a todos.

En este punto mi cabeza empezó a inundarse de innumerables preguntas sin respuesta y todas ellas convergían en un mismo punto: ¿qué traerá consigo el encierro? y ¿cuánto tiempo durará?

El elevado número de decesos y saturación hospitalaria no fueron los únicos temas estelares, sino que a la lista de problemas se sumó el caos económico que empezó a evidenciarse con una ola de despidos laborales, que a su vez provocó grandes alteraciones psicosocioemocionales como: depresión, ansiedad, maltrato intrafamiliar, suicidio, homicidio, entre otros. Además del incremento de la delincuencia, embarazos no deseados, desnutrición y deserción escolar.

Tras el bombardeo informativo de todos los medios y entre noticias falsas de curas milagrosas, profecías apocalípticas, esperanza en la comunidad científica, fe en la deidad de su preferencia y la realidad evidente; recordé que en más de una ocasión se catalogó como un apasionado de mi trabajo. Con ironía mi familia solía decirme que podría vivir sin problema en la Universidad. Yo tomaba esto con humor, pero desde que se me prohibió retornar a aquel templo del saber fue que la verdadera incertidumbre me embargó. ¿Sería yo un desempleado más? ¿Tendría problemas insuperables con mis seres queridos? ¿Me conocía lo suficiente y sería realmente capaz de salir victorioso de esta?

No quiero que se me malinterprete, desde que decidí formar el hogar que tengo me he entregado en cuerpo y alma a mi familia, pero por motivos que escapaban a mi control, la convivencia se limitaba a un promedio de dos horas en los días terminados en “s” y, en el caso de los fines de semana, las responsabilidades laborales y del hogar se combinaban dejando poco tiempo para la interacción familiar. Es por esto por lo que pensar en una convivencia de 24/7 con mis seres amados significaba volver a conocerlos y darme a conocer en aspectos que solían ser tratados en una conversación rápida.

Y como en todos los hogares, los conflictos (sean estos por temas económicos, laborales, personales, etc.) no se hicieron esperar. Pero es precisamente aquí que aparece el primer punto por el que debo agradecer al SARS-CoV-2 y es porque la comunicación familiar (respeto al turno de intervención de los demás y escucha activa) se vio fortalecida y me llevó a reconocer lo afortunado que soy de pertenecer y haber construido un hogar con el que siempre soñé. Una ventaja es que en mi familia tenemos creencia de que los conflictos no son positivos ni negativos, sino que dependen de la solución que se les dé, además de que se debe atacar al argumento y no a la persona. Al poner en práctica todo aquello se ha logrado superar cada altercado.

Por otro lado, tuve que enfrentar a mi gran enemiga: la tecnología. Nunca he sido un entusiasta de tener el último modelo en lo que sea que proponga el modelo consumista, pero la contraparte está en que me he desentendido por mucho tiempo en el uso de herramientas que en la actualidad son necesarias. Para solucionarlo tuve que ejercitar el valor de la humildad y reconocer que la ayuda de mis hijas resultó imprescindible en el aprendizaje contrarreloj de las Tics, ya que esta vez no eran una alternativa novedosa en educación, sino requisitos indispensables.

Poco después empezó el periodo lectivo y con este la posibilidad de ver a cada miembro de la familia en su "campo de acción". Recuerdo bien las primeras clases en línea y la expresión tanto de los estudiantes como de mi familia: era una mezcla entre curiosidad y asombro. Del mismo modo, recuerdo escabullirme a hurtadillas a las clases de mis hijas y llenarme de dicha al ver sus participaciones, así como las de mi esposa al dictar una conferencia. Y sé que serán momentos que permanecerán en mi mente y corazón por muchos años.

Durante mi vida estudiantil y profesional me centré en la búsqueda de un crecimiento intelectual con el objetivo de que todo trabajo que desarrollara fuese excelente, pero el precio de aquello fue descuidar mi salud. Casualmente, días antes de que empiece el

encierro, un diagnóstico que pudo tener un resultado irreversible, se presentó como un "está justo a tiempo si toma medidas de inmediato" y esto implicó hacer algo que nunca lo hubiera imaginado: cambiar hábitos alimenticios y hacer ejercicio. No he sido una persona muy atlética, como había mencionado, mi ejercicio siempre fue intelectual y por esta razón el reto era grande, pero no imposible, ya que esta vez contaba con el beneficio de estar en casa y así poder recuperar mi salud.

Con el paso del tiempo las noticias empezaron a empeorar, no solo aquellas que sonaban en la radio o TV, sino las que llegaban de boca de los compañeros y estudiantes. Seres queridos se iban sin despedirse y la educación accesible y hasta "gratuita" ya no lo era más. Debido a las repercusiones económicas, no fue posible para muchos incrementar el ancho de banda de internet ni adquirir nuevos equipos, así como continuar con los pagos de la colegiatura. Y entre elegir estudiar o comer, creo que todos elegiríamos la segunda. Fue entonces cuando comprendí que el modelo educativo exigente y estricto no podía seguir vigente del mismo modo, sino que debía permitirlo evolucionar. Debía alimentar la mente de los estudiantes, pero también su espíritu y como nadie puede dar lo que no tiene, la revolución empezó conmigo mismo. Entendí que el aprendizaje era mayor cuando el intelecto no se peleaba con las emociones y que es mejor contar con un ambiente cómodo para equivocarse que con uno rígido y lleno de temor. Y que, así como el docente es un guía académico, también puede serlo moral. En otras palabras, el crecimiento integral como ser humano es otro punto que agradezco al SARS-CoV-2.

Para aquellos que nos dedicamos a la noble labor de la docencia, no es desconocido que el ingenio de nuestros pupilos se ha llevado el protagonismo en más de una clase, ya que situaciones como: ver un "reconectando" donde debe estar el nombre, contar con un micrófono o cámara convenientemente inservibles tras una pregunta o perder completamente la conexión en el momento preciso; se convirtieron en escenarios recurrentes. Y ni hablar de las pruebas

y exámenes que, se quiera o no, se volvieron grupales. Producto de esto mi meta consistió en otorgar las herramientas necesarias y desarrollar evaluaciones de razonamiento individual en tiempos calculados, así que, aunque tenían el apoyo de familiares y amigos alrededor, cada estudiante estaría enfocado en poner en práctica todo lo aprendido en su propia evaluación. Y la frase recurrente previa a una prueba era: "todo les he enseñado, excepto a copiar", cosa que los estudiantes lo tomaban con humor y resignación.

Si bien, actualmente la modalidad virtual está considerada como la nueva normalidad, llegar a este punto no hubiera sido posible sin el apoyo de la Universidad Politécnica Salesiana, que con su gestión ha permitido que todo el personal docente y administrativo cuente con la vacuna respectiva para continuar con sus labores además de salvaguardarlos. El impecable desempeño de la comunidad científica ha sido conmemorable, gracias a los cuales se cuenta con una amplia gama de vacunas con excelentes resultados en ensayos clínicos y, aunque se continúa en la lucha contra la desinformación y la pandemia de los no vacunados, el panorama mundial se ha ido tornando esperanzador.

Conclusiones

La existencia involucra cambios y para poder encarrilar algunos de ellos es necesario hacer las paces con nosotros mismos y empezar a conocer al "yo", puesto que ese ser nos acompañará a lo largo de nuestras vidas. Solo a partir de una propia revolución interior es posible hacer cambios en el entorno y más allá. La adaptación es indispensable para sobrevivir, pero para ello también debemos estar preparados, lo que implica que día tras día debemos aprender a utilizar todas y cada una de las herramientas que llegan a nuestras vidas sean estas: estudios, valores, trabajo, dinero, contactos, entre otras.

Desde que la UPS me abrió sus puertas, el compromiso bilateral se ha ido fortaleciendo con el paso del tiempo, viéndose reflejado en los actuales resultados que tanta dicha me han traído a pesar de

la situación de caos del mundo. Sé bien que las comparaciones son odiosas y no es el punto al que quiero llegar, ya que como dije en un principio, el motivo de este escrito es plantear mi experiencia durante la pandemia. Sé bien que la situación general no es buena, pero en el pequeño lugar del mundo en el que habito soy inmensamente feliz, porque todos y cada uno de los retos que se me han presentado desde aquel febrero de 2020 han significado un crecimiento mayor al que creí posible en mi ser y junto con ello la posibilidad de seguir al servicio de todos los que me lo permitan.

Entonces, desde esta serie de experiencias ahora puedo decir que cada problema puede ser visto como una traba o como una oportunidad. En el primer caso se puede dar batalla o estancarse; en el segundo, con buena actitud, se puede poner en práctica la información acumulada a lo largo de los años para salir victoriosos. Ten presente que día tras día se te ofrece un cheque con 24 horas en las que eres totalmente responsable de cómo las inviertes y cuando la situación de riesgo llega es cuando se puede evidenciar claramente de qué está hecho cada uno. Así que, para afrontar el siguiente reto ¿crees estar lo suficientemente preparado?

Vivir la pandemia en tierras lejanas

Rosita Graciela Espinoza Gavilánez[1]
Carrera de Psicología- Biotecnología
https://orcid.org/0000-0001-5504-0913
gespinozag@ups.edu.ec

Vivir la pandemia en tierras lejanas

¿Qué enseñanza nos quiere dejar como seres humanos esta pandemia?, es la pregunta que a menudo nos hacemos y depende de la actitud con la que miremos las circunstancias que estamos viviendo, esto se puede convertir en una magnífica oportunidad para aprender cosas nuevas e interesantes o se puede convertir en un día a día lleno de preocupación y de tristezas.

El objetivo de este relato es compartir con los lectores, mi vivencia profesional y personal de casi tres meses de pandemia en lejanas tierras argentinas, debido a un viaje para mi estancia por estudios doctorales en la Universidad Nacional de Córdoba.

1 Ingeniera Agrónoma (Universidad de Pinar del Río-Cuba). Diplomado en Gerencia de Marketing (UPS-Quito). Magíster en Administración de empresas (UPS-Quito). Doctorante de Ciencias Agropecuarias en la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Actualmente es docente de Metodología de la investigación, Estadística y escritura académica en la carrera de Biotecnología. Tambièn colabora en las cátedras Investigación cuantitativa y Proyecto de investigación para elaboración de tesis en la Carrera de Psicología.

Antecedentes

Era sábado 29 de febrero de 2020 y hacía un sol hermoso de verano en Argentina, había cumplido uno de mis sueños como ingeniera agrónoma, acudir a un viñedo en plena época de cosecha, para disfrutar del espectáculo de ver por primera vez una parra en todo su esplendor. Durante mis varios viajes realizados por estudios doctorales había estado en los campos argentinos, pero en primavera, y esta era la primera vez que había viajado en verano.

Llega la noche y al sentarme frente al televisor escucho en las noticias internacionales que se reportó el primer caso de COVID en Ecuador. Me quedé sorprendida, es increíble cómo la vida te pone primero un evento positivo que recordarás toda la vida, como el caminar por en medio del viñedo lleno de maravillosos frutos, junto a un evento preocupante como el inicio del COVID-19 en mi país de origen. Lejos estaba de imaginar lo que sucedería en días posteriores y menos que mi retorno no sería posible el 2 de abril como decía mi pasaje de avión.

Continué trabajando normalmente en mis actividades académicas, hasta que el 19 de marzo por la tarde se anunciaba en Argentina que al siguiente día se iniciaba la etapa de "aislamiento preventivo obligatorio" debido a la presencia del COVID-19 en ese país. Argentina prácticamente se blindaba, cerraban las fronteras y el objetivo era protegerse de la situación que estaba ocurriendo para ese momento en los vecinos Chile y Brasil y ni se diga llegar a la situación extrema de Guayaquil, que aparecía en todos los noticieros locales como el ejemplo exacto de lo que no se debe hacer en esta situación.

Un par de días más tarde me llegaba por email la notificación de que mi vuelo de retorno a Ecuador había sido suspendido.

El trabajo desde casa

Muchas veces en el pasado había escuchado a mis amigos/as decir que les encantaría trabajar desde casa, y para esos momentos siempre me pareció una locura, para mí era algo inconcebible ya que siempre había disfrutado trabajar en mi oficina, incluso hasta altas horas de la noche, sin presionarme por horarios, con la comodidad de una computadora de escritorio, alejada de distractores como la televisión que siempre me ha gustado, inclusive lejos de la cocina que siempre me ha tentado estar entrando y saliendo y probando algún bocadillo. Bueno, pues llegó el gran día y la pandemia como dice una amiga mía, "me sorprendió donde debía estar", en mi caso alejada de mi oficina, de mi familia, de mi país, en el lugar más indicado como para que hiciera hábito de trabajar desde casa sin ninguna excusa, y aprendiera a disfrutar plenamente de seguir haciendo lo que adoro que es enseñar.

Pasé a aislarme en tierra ajena, con la firme convicción de que tengo a Dios que siempre me ha protegido, y el respaldo de trabajar para una universidad que se preocupa por el ser humano, ante todo, y que una vez que adquiriera el hábito de trabajar desde casa, lo podía hacer desde cualquier lugar donde tuviese conectividad. Una de las grandes ventajas es que siempre me llamaron la atención las aulas virtuales y el AVAC de la UPS ya lo venía utilizando con mucha intensidad con mis estudiantes de la carrera de Psicología.

Para el 23 de marzo que inició el periodo académico 56 en la UPS, ya había participado de la capacitación en el uso de la plataforma Zoom y estaba más que lista para iniciar mis clases. Cuánta maravilla la educación virtual fue lo primero que pensé, ya que logra vencer la barrera de las distancias y podía desarrollar mis clases e interactuar con mis estudiantes como si estuviese en el mismo país, permitiéndome desarrollar mi trabajo sin dificultades. Tengo que reconocer que nunca disfruté tanto de enseñar, durante este estricto encierro, mis estudiantes fueron mi mejor compañía.

Compartir y aprender de mis estudiantes

Anhelaba que llegaran las horas de clases para que me pusieran incluso al tanto de las noticias, intercambiábamos opiniones de las estrategias que desplegaban los dos países frente a la pandemia. Con mis estudiantes de Biotecnología analizamos las campañas de responsabilidad social que se daban en torno a la problemática que se estaba viviendo, Argentina acudía a su más grande pasión, el fútbol, para explicarle a la gente que "este era el partido más difícil que se estaba viviendo" y había que luchar como equipo para salir a ganar. Mientras tanto con mis estudiantes de Psicología en la cátedra proyecto de investigación, aprendía de sus lecturas, ponían sobre el tapete temas como la ansiedad, la depresión, y tantos otros trastornos psicológicos que a veces aparecen en el transcurso de la vida y pudimos observar la importancia del cuidado de la salud mental, gracias a ellos pasé a reflexionar sobre la necesidad de cuidarme no solo físicamente sino también mentalmente. Tomé la decisión de hacer algo más por mí en esta etapa y como "el maestro aparece cuando el estudiante está listo", una amiga como enviada del cielo me compartió un link de internet donde se podía acceder a realizar sesiones de meditación. Finalmente, en los fines de semana durante mi tiempo libre también me dediqué a coser mis propias mascarillas, necesitaba que se volvieran parte de mi atuendo para lo cual debían tener al menos el diseño de una rosa en su tela.

El retorno desde Argentina

Pasaban los días, continuaba en mi trabajo y mis actividades diarias, pero no dejaba de pensar ¿cuándo voy a poder retornar?, pensaba en la enorme preocupación que tenía mi familia al saber que estoy lejos. Al encontrarme en una provincia de Argentina (Córdoba) no era tan sencillo acceder a los vuelos de repatriación, así que puse a mis familiares y amigos a buscar en las redes sociales información sobre estos vuelos. Llegó un buen día noticias, me comuniqué con nuestra embajada en Argentina, me dieron información de un

WhatsApp grupal donde coordinaban estos vuelos y así fue que pude conocer que había más gente en mi misma situación, tratando de salir desde Córdoba hacia Buenos Aires, debíamos transportarnos 700 km por carretera para tomar uno de estos vuelos y todo estaba cerrado. Rápidamente hicimos amistad entre los compañeros para esta odisea, nos ayudamos mutuamente para realizar los trámites ante el consulado, para los salvoconductos, buscar un transporte que nos pudiera llevar de dos en dos a la capital, una entidad estatal nos hizo muy amablemente y de forma gratuita la prueba PCR y pudimos sentir incluso la solidaridad de los amigos cordobeses que compartían nuestra alegría por saber que ya regresaríamos a casa.

El 16 de junio tomamos el vuelo en Buenos Aires, para iniciar el retorno, ya estábamos en invierno y se podía sentir el viento frío de esa enorme ciudad, me invadió una profunda tristeza al ver el aeropuerto con casi todos sus locales cerrados, lo cual me preparaba para observar igual situación en nuestro "Mariscal Sucre".

Realicé la "cuarentena" obligatoria a mi retorno, antes de reunirme con mi familia, recibí el respaldo del departamento médico de la UPS durante este proceso y finalmente me integré a continuar trabajando desde mi hogar.

Cierto es que he tenido que cambiar la comodidad de la oficina con todo su equipamiento, especialmente la computadora de escritorio y pasar a utilizar mi computadora portátil, acomodar un espacio de mi hogar y simular una pequeña oficina, pero lo importante es que gracias a Dios estoy viva, con salud, con empleo y haciendo lo que me gusta, enseñar.

Las enseñanzas de este "periodo especial"

- Entendí el verdadero significado de la frase que siempre me recuerda un amigo, cuando tengo alguna dificultad: "Dios nunca te pone una carga más pesada de la que puedas soportar".

- Es muy importante sentir el respaldo de tus jefes, sabes que no estás solo y eso fue lo que me pasó en este viaje, sentí el respaldo de las autoridades principales de la UPS en todo momento.
- Los amigos, así como la familia son piezas esenciales para superar cualquier dificultad.
- Pensar en el otro hoy más que nunca es fundamental, la solidaridad nos ayudará a salir adelante.
- Tener la mente abierta y estar listos y dispuestos a amoldarnos a las nuevas circunstancias mirando el lado amable de esta situación.
- Tener un "cable a tierra", mirando la situación de alrededor para poder realmente valorar lo que somos y lo que tenemos.
- Estar agradecidos y celebrar la vida todos los días.
- "Ponernos en los zapatos de los otros", especialmente de nuestros estudiantes.
- Hacer del uso de la mascarilla, lavado de manos y alcohol, parte de nuestra "rutina de belleza".
- Tener un hobby que te permita vaciar tu cabeza de vez en cuando y renovar tus energías.
- Todo lo que sucede hoy es preparándote para lo que vendrá mañana (así entendí por qué la vida de manera generosa me llevó hacia la carrera de Psicología, teniendo estudios especializados en otra área del conocimiento).

Este "periodo especial" que estamos viviendo, debemos aprovecharlo para pulirnos como un diamante y agradeciendo a la vida, salir adelante.

Cátedra, internet y una huerta

Fredi Portilla Farfán[1]
Universidad Politécnica Salesiana
https://orcid.org/0000-0002-1234-9758
fportilla@ups.edu.ec

Soledad que viniste a mí repentinamente, cual viento sopla desde el oriente, sobre las montañas andinas de mi Cuenca querida. Así ha llegado un confinamiento desde marzo del año veinte —veinte cuando la pandemia cruzó fronteras así de repente, y a todos nos tocó aislamiento, pasión y muerte. Un cambio nunca esperado para mí desde las aulas, el laboratorio y el campo, ahora detrás de una pantalla habría de mirar los rostros de quienes antes fueron muy cercanos. Ahí unas miradas que se pierden con la intensidad de la luz de los ordenadores, despeinadas cabezas en las horas primeras de la mañana, otros con capuchas, gorros y sombreros que disimulan las horas de sueño faltantes. Una extraña sensación de flotar como en una película en tres dimensiones de tinte futurista, pero cierta ahora, presente, viva y desafiante al momento que vivimos. Una película que ya no lo es más, ni será, sino que se convierte en vivencias personales compartidas con la colectividad a través del internet. Odiaba mi cubículo asignado en la Universidad, y que yo lo llamaba cabina telefónica por ser incómoda, pequeña, antipersonal, y hasta cierto punto, inhumana, sin ventilación y poca luz, porque apenas podía moverme dentro ya que los libros, cuadernos y más utilería

1 Ing. Agron. Ph.D. Docente-Investigador

de la docencia ocupaban el espacio. Ahora en casa tenía mucho espacio, mucha comodidad, mucho aire, pero faltaba lo importante no podía recibir a nadie como lo hacía en mi cubículo aunque sea de uno en uno. La familiaridad se había trasladado a una pantalla y con horario definido. Para un docente como yo que ha prestado sus servicios a la Universidad Politécnica Salesiana por más de veinte y tres años y otros diez a colegios salesianos, el método nuevo de enseñanza-aprendizaje, me era incómodo, deshumanizante, nada familiar, estresante. Extrañé el contacto familiar humano diario en el aula, en el patio, en la cafetería, en la capilla, en el laboratorio, en el campo de prácticas. Extrañé los apretones de manos, los besos en la mejilla, los buenos días diarios. Asumí que los valores salesianos se habían alterado porque la dependencia de una máquina conectada al internet se volvía imprescindible, y no es lo mismo mirarse a los ojos frente a frente que a través de una anónima pantalla. Me había vuelto susceptible, ya no era el Yo de siempre, me disgustó todo, el cambio repentino había causado estragos y eso marcó una nueva etapa en mi vida. Siendo niño escuché una frase “a lo hecho, pecho”, y ahora la recordé, la reflexioné y la hice mía para emprender de nuevo. Ya no había vuelta atrás, la pandemia cambió mi estilo de vida y mi forma de enseñar-aprender debía también cambiar, y así emprendí la búsqueda de nuevos métodos, espacios virtuales combinados con espacios terrenales. Y ahí ante mis ojos, estuvo la nueva aula, el nuevo laboratorio, el campo nuevo era la huerta de mi casa con la agricultura urbana, mi línea favorita de la investigación universitaria.

La cátedra o cátedras que a mi cargo han estado: Climatología, Meteorología, los Recursos Naturales, la Ciencia del Suelo, el Fitomejoramiento y la Fitopatología, tuvieron cabida en la pequeña huerta urbana. Ya no serían solamente teorías cansadas y cansinas, sino que se convirtieron en un aprendizaje dinámico del aprender haciendo, cuya réplica se llevó a cabo en las casas, balcones, terrazas, macetas de los y las estudiantes. Ahí cada estudiante hacía lo que el profesor también experimentaba en la huerta urbana, sembrar, cuidar, regar, controlar, cosechar y alimentarse sanamente con hortalizas y frutos

agroecológicos, y al mismo tiempo recolectar datos de temperatura, de humedad, de crecimiento, etc., para analizarlos y compararlos en grupos de trabajo cooperativo cuyas variables fueron la geografía, la altitud, la vegetación y más. Se hizo ciencia con conciencia. Así los celulares se convirtieron en una herramienta más del aprendizaje, pues llevados al lugar de los ensayos, pudieron transmitir lo que estudiante cultivó y experimentó. Ahora ya la tecnología no me supo lejana, me era familiar y necesaria aplicada a los procesos de la fisiología vegetal de los fenómenos meteorológicos, de los patógenos del suelo y las plantas, de las vivencias estudiantiles puestas en común a través de la pantalla. Ya no extrañé más el aula física, fue asunto superado por el momento y bajo las circunstancias dadas.

Los días pasaron ralentizados en el tiempo sin espacio definido y en ese indefinido espacio un tiempo que se volvió eterno. La espera fue larga y sigue siendo a costa de una libertad de movimiento que ha sido cuartada. Cómo envidio a las aves del cielo que vuelan alegremente bajo las nubes de la estratósfera, cómo envidio su trinar al aire libre y yo mirando y escuchando dentro de mi casa convertida en jaula. Me he convertido en prisionero de mis comodidades detrás de un alto muro de un miedo colectivo hacia el encuentro cercano. Una sensación de vacío en medio de una repleta nada, ha doblegado al diáfano pensamiento, a la razón constructiva, al noble sentimiento, al valor edificante, a la franca sonrisa y al diálogo personal entre el educador y el estudiante. Si en verdad he visto a diario a los educandos a través de la pantalla, la sensación no es la misma, hace falta entrecruzar las miradas cara a cara, y entonces nuevamente he extrañado el aula física, el patio coloquial, el pasillo entre bloques, el bullicioso bar, la relajante capilla, el equipado laboratorio, las parcelas demostrativas en el campo y el antes odiado cubículo u oficina así llamada. No se trata solo de cumplir con un currículo académico, de horas clase, de horas autónomas de trabajo, de experimentos, de prácticas, de lecciones, etc. Se trata de la interacción entre personas, de aquello que es complemento en la formación profesional y humana. Se trata de que las voces fluyan libremente en un diálogo interpersonal y colectivo,

y marquen la senda por donde han ido, un pensamiento tras otro hasta coincidir en la certera metodología para alcanzar los fines de una meta colectiva. Se trata de que esas voces no solamente deban ser grabadas en una máquina o en la nube, sino de que no sean interrumpidas cuando la internet se ha colgado, sino que las voces trastoquen la razón y lleguen al corazón de los seres para hacerlos más humanos. Renegué nuevamente del aula virtual multi-partida, cuyo culpable alguno de lo sucedido no aparecía, sino muchos en el camino lo habían. El hecho es que la realidad superó lo ideal, destruyó la construcción antigua, rompió paradigmas y sin anuncio alguno se impuso con una nueva modalidad. Un distinto espacio debía ser construido en una temporalidad indefinida e incierta. El cambio sin haber pedido había llegado, y había que adaptarse al nuevo mundo dentro del antiguo. La tecnología ya no era la utopía, pues ésta se había convertido en una herramienta que debía ser concebida y entendida bajo la magnitud de las circunstancias y en favor de una nueva forma de aprender haciendo. Así que ya de nada servía quejarse a la soledad de lo existente, había que invitarla a sumarse a la causa pendiente, hacer una educación presencial con ayuda de lo virtual, o una totalmente virtual que se asemeje a lo presencial, sin tiempo definido y en espera de que cuando el sol llegue al poniente, tras sombras de la noche otro sol con nuevas alegrías aparezca por el oriente.

Retomé las cátedras, y comencé una nueva historia, guardé en el baúl de los recuerdos la forma antigua de enseñanza-aprendizaje, y paralelamente con mis estudiantes empecé a estudiar y aplicar nuevas metodologías que, utilizando la pantalla chica, nos harían ver más cercanos, aunque la distancia geográfica en tiempo real sería lo habitual. Habría de construirse una nueva forma de cercanía donde los valores éticos, humanos y salesianos se puedan cultivarse, intercambiarse y transmitirse sin problema alguno. La internet se había convertido en el medio para llegar al corazón de cada uno, el instrumento que ayudaría al intercambio de la razón, la realidad virtual que enlazaría el *amorevolezza* en el espacio tiempo-aire. De esta manera habría de distribuirse mejor las tareas: tiempo para la

ciencia, tiempo para la discusión, tiempo para la práctica, tiempo para el *feedback*, tiempo para socializar el conocimiento alcanzado. Había aprendido entonces a moverme dentro de ese tiempo virtual y a optimizar aquel recurso. La intención era compartir conocimiento y construirlo cooperativamente. El objetivo había que experimentarlo primero y ya para el segundo semestre del confinamiento, el objetivo fue alcanzado. ¡Bingo! Tarea cumplida, aunque dentro de mi ser, todavía no me cupo la satisfacción total. Había que hacer algo más, y entonces los grupos de WhatsApp, Facebook y los correos institucionales, se convirtieron en herramientas adicionales para el contacto virtual y la discusión sin límites de las novedades científicas, de los resultados de las prácticas e inclusive de las vivencias humanas de los interactuantes que quisieron compartir sus realidades de este tiempo de pandemia. Así se sumaron más actividades que llenaron mi agenda diaria y hasta nocturna. La soledad fue domada y ya no me molestaría más con su silente sonoridad.

La experiencia obligatoria de los primeros meses de monje benedictino había llegado a su fin, cuando la tecnología del internet rompió con el voto del silencio. La vida de la docencia se volvió más llevadera entonces y mejor aun cuando al final de cada clase, se habría el espacio de intervenciones, preguntas, comentarios y aportes. Este fue y es un espacio fundamental para interactuar con los alumnos, inclusive se presta para gastar bromas y alguna que otra dinámica al estilo de la bailo terapia que permitía por un momento dejar el sillón y estirar el cuerpo. De esta manera la tecnología ya no me fue indiferente, difícil al inicio su manejo, pero luego gratificante en los procesos llevados a cabo. No podría nunca decir que fue mi enemiga, si al inicio no la quise fue porque la desconocía. Y mi huerta, ¡bendita huerta mía!, donde la misericordia del Gran Creador se manifiesta en la belleza y calidad de sus productos. Se instauró en mi laboratorio favorito. Como no agradecer a Dios por la frescura de la lechuga, el verde brócoli y la blanca coliflor. Las patatas en flor y cebollines creciendo al vaivén del viento cuotidiano. Los racimos de la vid que alimentan más a las aves migrantes ahora dueñas de casa, mientras florece la granadilla con sus

campánulas coloridas. Ahí al fondo un verde naranjo creciendo junto a un florido romero, y en el otro extremo las plantas con rojos tomates conviviendo con las acelgas. Debajo de la higuera, creciendo el toronjil, la manzanilla y la menta, mientras que debajo los manzaneros hay habichuelas, fresas y esencia de rosas. Un laboratorio que se complementa con rosales que florecen en primavera, hojas anchas de achira y debajo violetas conviviendo con majos helechos. Señorial en el norte de la huerta está un cirolero que a sus pies alberga floridas alstroemerias, y en sus ramas hospeda nidos de mirlos, gorriones y avecillas con plumas coloridas y bellas. Dos cafetos pintan sus frutos rojos y negros, mientras comparten espacio con espinudas plantas de aloe de vera que frente a una citriodora completan un pintoresco cuadro para finales de primavera. Bendecida huerta, bendito Dios que lo permite, porque no hay mejor sitio donde el aprender haciendo toma relevancia y se replica en las casas del educando. Así la agricultura urbana se muestra generosa para el educando tanto por sus frutos como por sus enseñanzas habidas. Ahora nuevamente, el internet sería el medio para difundir lo experimentado, lo aprendido, lo vivido y lo sufrido también.

Al escribir esta experiencia vivida en tiempos de pandemia, me vinieron a la mente muchos episodios con los estudiantes, unos tristes y otros graciosos, que podrían servir para un libro de vivencias colectivas, más hay uno que me ha impactado mucho,, cuando a eso de la mitad de una de mis clases, mientras una alumna disertaba y yo mantenía cerrado mi micrófono, recibí una llamada que me trastocó el alma, un familiar cercano había fallecido repentinamente, la pandemia le había alcanzado, enmudecí y el mundo me dio vueltas. Una alumna desde el otro lado de la pantalla se había fijado en mi reacción, y de inmediato preguntó que me pasaba, mas yo no reaccioné a tiempo y eso provocó la preocupación de ellos. De inmediato hubo llamadas y mensajes. Habiéndoles contado lo acaecido, se condolieron de mi situación y la clase no pudo seguir más. Tal vez habría pasado unos quince o veinte minutos, el timbre de mi casa sonó, trémulo todavía con la noticia antes recibida, salí a ver quién era, y ahí estaba una alumna y un alumno, que hasta entonces solo

supe que vivían relativamente cerca de mi barrio de residencia. Se solidarizaron conmigo a nombre de sus compañeros y me ofrecieron a beber una taza de agua aromática. Un gesto solidario, cristiano y humano que nunca olvidaré. Un gesto que va más allá de las palabras, y que se traduce en que la tecnología también puede servir para dar seguimiento a la actitud y respuesta de las personas; y, que puede ser clave para situaciones de emergencia para que los seres humanos cuiden de sus hermanos, amigos y vecinos. La esperanza no está perdida, la solidaridad se ha manifestado, y la vida humana conmovida.

De esta manera, la cátedra fue transmitida, la huerta fue experimentada y la información por la internet difundida. Una experiencia de vida, debida a una pandemia, que me cambió la vida y también la de otros. Una experiencia que me obligó a romper paradigmas de una educación bancaria, antigua, poco deliberante, y me enrumbó hacia un educación constructiva, edificante, cooperativa, solidaria, humanamente cercana en la medida que lo virtual lo permite. Hay cambios bruscos en la vida, que pueden llevar al desastre, más cuando el ser humano se arma de coraje y le pone fe a lo que hace, y para los creyentes pone su confianza en el Dios de Jesús, lo triste se convierte en alegría, el desastre en oportunidad, y sobre todo la vivencia diaria en solidaridad. Esta ha sido mi experiencia personal vivida y la comparto para futuras generaciones, que no se amilanen ante las dificultades, sino que sean siempre positivos, y naveguen a mar abierto con la confianza de que el descubrimiento será muy grato y edificante.

VICERRECTORADO, SEDE QUITO
Coordinación Académica, sede Quito

Esta publicación responde a la coyuntura de uno de los momentos más difíciles para la educación: la pandemia que azota al mundo desde 2020. Estructurado en dos partes, los autores de este texto reflexionan sobre la filosofía de la educación ante la crisis, el acto educativo, la concienciación y el compromiso para la transformación personal y ciudadana, la educación en familia, la población indígena y las dificultades de acceso a la educación virtual.

Reflexiones sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales o el uso del aula invertida en las clases de matemáticas forman parte de las propuestas de quienes participan en esta compilación de artículos.

Las dificultades del modelo educativo son oportunidades para pensar en el futuro de la educación y la formación docente.





